

Virtual Action Learning (VAL):

De Rol van Percepties in het Effect van het Assessment in VAL op de Leerbenadering
van Hbo-studenten

Virtual Action Learning (VAL):

The Role of Perceptions in the Effect of the Assessment in VAL on Students' Approaches to Learning
in Higher Education

Wieteke Boulogne

Maart, 2013

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit Nederland

Begeleider: Dr. D. Joosten-ten Brinke

Examinatoren: Prof. dr. F.L.J.M. Brand-Gruwel

Dr. D. Joosten-ten Brinke

Studentnummer: 850779320

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Summary	6
1. Inleiding	8
1.1 Een veranderde visie op toetsen en beoordelen.....	9
1.2 Virtual Action Learning	10
1.2.1 Het leerproces in VAL	10
1.2.2 Assessment in VAL.....	11
1.3 Effect van het assessment op de leerbenadering	12
1.4 De relatie tussen percepties over het assessment en de leerbenadering	13
1.5 Vraagstelling	15
2. Methode.....	16
2.1 Onderzoeksgroep.....	16
2.2 Setting	17
2.3 Materialen	17
2.3.1 Revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F).....	17
2.3.2 Vragenlijst ‘Percepties’	18
2.3.3 Vragenlijst focusgroep	19
2.3.4 Gestructureerd interview ‘Assessment in VAL’	19
2.4 Design en procedure.....	20
2.5 Data-analyse	22
2.5.1 Deelvraag 1	22
2.5.2 Deelvraag 2	23
2.5.3 Deelvraag 3	23
3. Resultaten.....	24
3.1 Effect van het assessment in VAL op de leerbenadering.....	24
3.2 Percepties van studenten over het assessment in VAL	25
3.2.1 Onderlinge relaties tussen de percepties van studenten	27
3.2.2 Kwalitatieve resultaten percepties over het assessment in VAL.....	28
3.3 Relatie tussen de percepties van studenten en de gehanteerde leerbenadering	31
4. Conclusie en discussie	32

4.1 Beperkingen	36
4.2 Theoretische en praktische implicaties.....	36
Referenties	38
Bijlagen.....	42
Bijlage 1: Status van de gevalideerde feedback en leerproducten	42
Bijlage 2: De VAL-cyclus.....	44
Bijlage 3: Revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) Pretest	46
Bijlage 4: Vragenlijst ‘Percepties’ opleiding Pedagogiek.....	49
Bijlage 5: Vragenlijst ‘Percepties’ opleiding HRM	52
Bijlage 6: Vragenlijst focusgroep.....	55
Bijlage 7: Gestructureerd interview ‘Assessment in VAL’	58

Virtual Action Learning (VAL):
De Rol van Percepties in het Effect van het Assessment in VAL op de Leerbenadering
van Hbo-studenten

Wieteke Boulogne

Samenvatting

Uit onderzoek blijkt dat lerenden hun leerbenadering (diep of oppervlakkig leren) aanpassen aan wat de toetsvorm van ze vraagt (Ramsden, 1979). Van assessments die gebaseerd zijn op principes uit de sociaal constructivistische leertheorie, zoals het assessment in Virtual Action Learning (VAL), wordt verondersteld dat deze diep leren bevorderen omdat ze gericht zijn op het toetsen van hogere orde vaardigheden. Dit blijkt echter niet vanzelfsprekend te zijn. Het leren wordt namelijk niet zozeer beïnvloed door het assessment zelf, maar door de percepties van lerenden over kenmerken van het assessment (Entwistle, 1991).

Het doel van dit onderzoek is na te gaan of het assessment in VAL diep leren bevordert en inzicht te krijgen in de relatie tussen de percepties van studenten uit het hoger beroepsonderwijs (hbo) over aspecten van deze assessmentmethode en hun leerbenadering.

Aan het onderzoek hebben 172 studenten van twee hbo-opleidingen deelgenomen. Acht bestaande groepen zijn onderverdeeld in twee experimentele groepen en twee controlegroepen. Om het effect van het assessment in VAL op de leerbenadering van studenten te onderzoeken is een pretest-posttest controlegroep design opgezet. De interventie bij de experimentele groepen bestond uit het assessment in VAL. De controlegroepen namen deel aan de reguliere manier van toetsing. Bij experimentele groep 1 en controlegroep 1 zijn aan de hand van vragenlijsten pre- en posttests afgenomen. Experimentele groep 2 en controlegroep 2 hebben alleen deelgenomen aan de posttest. Na de interventie is door middel van een kwantitatieve vragenlijst en kwalitatieve focusgroepen onderzocht wat de percepties zijn van studenten uit de twee experimentele groepen over aspecten van het assessment in VAL.

Met behulp van een zelfontworpen vragenlijst is in kaart gebracht in welke mate de twee opleidingen het assessment in VAL uitvoeren zoals bedoeld. Om de leerbenadering van studenten te meten is gebruik gemaakt van de revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) van Biggs, Kember en Leung (2001). Voor het meten van de percepties van studenten over aspecten van het assessment in VAL is een vragenlijst samengesteld uit schalen van twee bestaande vragenlijsten; de gereviseerde versie van de Assessment Experience Questionnaire (AEQ, V3.3) van Gibbs en

Dunbarr-Goddet (2007) en de vragenlijst van Gulikers, Bastiaens, Kirschner en Kester (2006). Voor de focusgroepen is een eigen vragenlijst ontwikkeld.

De onderzoeksresultaten wijzen uit dat het assessment in VAL geen significant effect heeft op het hanteren van een diepgaande leerbenadering, maar wel op het hanteren van een oppervlakkige leerbenadering door studenten. De experimentele groep is significant minder oppervlakkig gaan leren dan de controlegroep. Er is een significante negatieve relatie gevonden tussen de percepties van studenten over de geschiktheid van het assessment in VAL en oppervlakkig leren en een significante positieve relatie tussen de percepties van studenten over de authenticiteit van de assessmenttaak en diep leren.

Geconcludeerd kan worden dat het assessment in VAL diep leren niet bevordert, maar wel leidt tot een vermindering van oppervlakkig leren door studenten. De percepties van studenten over de authenticiteit van de assessmenttaak en de geschiktheid van het assessment blijken hierin een rol te spelen.

Keywords: Virtual Action Learning, assessment, assessmentcultuur, leerbenadering, percepties van studenten

Virtual Action Learning (VAL):
The Role of Perceptions in the Effect of the Assessment in VAL on Students' Approaches to Learning
in Higher Education

Wieteke Boulogne

Summary

Research shows that learners adapt their approach to learning (a deep or a surface approach to learning) to what the assessment method demands from them (Ramsden, 1979). From assessments that are based on principles from the social constructivist theory, like the assessment in Virtual Action Learning (VAL), is assumed that these ones stimulate a deep approach to learning because they are focused on testing higher order skills. However, this does not seem to be self-evident. Namely, learning is not influenced so much by the assessment itself, but by the learners' perceptions of characteristics of the assessment (Entwistle, 1991).

The aim of this study is to examine if the assessment in VAL stimulates a deep approach to learning and to get insight into the relation between the perceptions of students in higher education of the aspects of this assessment method and their approach to learning.

172 students of two colleges in higher education participated in the study. Eight existing groups were subdivided into two experimental groups and two control groups. To study the effect of the assessment in VAL on the students' approach to learning, a pre-test/post-test control group design was organized. In the experimental groups the intervention consisted of the assessment in VAL. The control groups participated in the regular way of testing. With experimental group 1 and control group 1 pre- and post-tests were done by means of questionnaires. Experimental group 2 and control group 2 only participated in the post-test. After the intervention the students' perceptions of the two experimental groups of aspects of the assessment in VAL were studied by means of a quantitative questionnaire and qualitative focus groups.

The extent to which the two colleges implement the assessment in VAL as intended, was examined by means of a self-made questionnaire. To measure the students' approach to learning, the revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) was used. To measure the students' perceptions of the assessment in VAL a questionnaire of two existing questionnaires was composed; the revised version of the Assessment Experience Questionnaire (AEQ, V3.3) of Gibbs and Dunbarr-Goddet (2007) and the questionnaire of Gulikers, Bastiaens, Kirschner and Kester (2006). Another questionnaire was especially developed for the focus groups.

The research results show that the assessment in VAL does not have any significant effect on adopting a deep approach to learning, but it does on adopting a surface approach to learning by students. The experimental group adopted significantly less surface approaches than the control group. A significantly negative correlation was found between the students' perceptions of the appropriateness of the assessment in VAL and a surface approach to learning, and a significantly positive correlation between the students' perceptions of the authenticity of the assessment task and a deep approach to learning.

One can conclude that the assessment in VAL does not stimulate a deep approach to learning by students, but it does lead to a reduction of a surface approach to learning. The students' perceptions of the authenticity of the assessment task and the appropriateness of the assessment appeared to be important factors.

Keywords: Virtual Action Learning, assessment, assessment culture, approaches to learning, students' perceptions

Virtual Action Learning (VAL):
De Rol van Percepties in het Effect van het Assessment in VAL op de Leerbenadering
van Hbo-studenten

1. Inleiding

Beschikken over vaardigheden voor een leven lang leren, zoals kritisch denken, toepassen van kennis en probleemoplossen, is nodig om te kunnen functioneren in de huidige informatiemaatschappij. Een maatschappij die gekenmerkt wordt door een alsmaar toenemende hoeveelheid beschikbare informatie en (technologische) ontwikkelingen die elkaar in een rap tempo opvolgen (Birenbaum, 2003). Om lerenden hierop voor te bereiden richten steeds meer hoger onderwijsinstellingen hun onderwijs in volgens de principes uit de sociaal constructivistische leertheorie. Actief leren, zelf kennis construeren, reflecteren op het eigen handelen, leren in interactie met elkaar en het zelf sturen en controleren van het leerproces staan daarbij centraal (Duffy & Cunningham, 1996; Birenbaum, 2003). Een didactisch concept dat uitgaat van sociaal constructivistische principes is Virtual Action Learning (VAL, Baeten, 2009). Hierbij voeren lerenden in interactie met elkaar leeractiviteiten uit in een virtuele leeromgeving, zoals het maken van producten, geven van feedback op elkaars producten en beargumenteren van stellingen over de leerstof. Naast deze virtuele activiteiten vinden er ook face-to-face bijeenkomsten plaats.

Een andere manier van opleiden vraagt echter ook om een andere wijze van toetsing. Volgens de constructive alignment theorie van Biggs (1996) kunnen de onderwijsdoelen namelijk pas bereikt worden als deze doelen, de instructie, leeractiviteiten en toetsing op elkaar afgestemd zijn. In VAL wordt hieraan tegemoet gekomen doordat de competenties, de leeractiviteiten waarbij bewijsmateriaal verzameld wordt om de competenties aan te tonen en de assessmentdag een samenhangend geheel vormen.

Toetsing heeft een grote invloed op het leergedrag van de lerenden, het zogenaamde backwash effect (Frederiksen, 1984). Uit onderzoek blijkt dat lerenden hun leerbenadering (diep of oppervlakkig leren) aanpassen aan wat de toetsvorm van ze vraagt (Ramsden, 1979; Wilson & Fowler, 2005). Een assessment kan dan ook een geschikt middel zijn om diep leren te stimuleren (Dochy & McDowell, 1997; Sambell, McDowell & Brown, 1997). Onder diep leren wordt verstaan dat de lerende op zoek gaat naar betekenis, de stof probeert te begrijpen en verbanden legt met eerder verworven kennis (Biggs, 1987; Entwistle & Ramsden, 1983). Het tegenovergestelde van diep leren is oppervlakkig leren. Hierbij leert de lerende slechts datgene wat minimaal gedaan moet worden om aan de eisen van de taak te voldoen. Het leren bestaat hierbij uit het reproduceren en memoriseren van de stof (Biggs, 1987; Entwistle & Ramsden, 1983).

Verondersteld wordt dat assessments die gebaseerd zijn op sociaal constructivistische principes diep leren bevorderen omdat ze gericht zijn op hogere orde vaardigheden zoals reflecteren, analyseren en het leggen van verbanden (Segers, Martens & Van den Bossche, 2008). Aangezien VAL gebaseerd is op sociaal constructivistische principes verwachten we dat het assessment in VAL tot diep leren leidt. Dit is echter nog niet aangetoond. Segers et al. (2008) merken op dat het niet altijd vanzelfsprekend is dat assessments die tot doel hebben om diep leren te bevorderen, dit ook daadwerkelijk bereiken (zie bijvoorbeeld Struyven, Dochy, Janssens & Gielen, 2006). Het effect van het assessment op het leren wordt namelijk beïnvloed (gemedieerd) door de percepties die studenten hebben over aspecten van het assessment (Entwistle, 1991). Onderzoek laat zien dat er een verband bestaat tussen de leerbenadering en de percepties van lerenden ten aanzien van kwaliteitskenmerken van toetsing zoals 'geschiktheid van het assessment' (Lawless & Richardson, 2002; Lizzio, Wilson & Simons, 2002) en 'authenticiteit' (Gulikers, Bastiaens, Kirschner & Kester, 2006; Gulikers, Kester, Kirschner & Bastiaens, 2008).

Het doel van dit onderzoek is na te gaan of het assessment in VAL diep leren bevordert en inzicht te krijgen in de relatie tussen de percepties van lerenden uit het hoger beroepsonderwijs (hbo) over deze assessmentmethode en hun leerbenadering. Op basis van de uitkomsten van het onderzoek kunnen praktische aanbevelingen gedaan worden om de kwaliteit van het assessment in VAL, indien nodig, verder te verbeteren. Daarnaast kan dit onderzoek bijdragen aan theorievorming rondom het effect van assessments op de leerbenadering van lerenden.

1.1 Een veranderde visie op toetsen en beoordelen

De opkomst van de sociaal constructivistische benadering van leren heeft niet alleen geleid tot veranderingen in de wijze waarop het onderwijs vormgegeven wordt, maar ook tot een andere visie op toetsen en beoordelen. Dit wordt ook wel de verschuiving van een testcultuur naar een assessmentcultuur genoemd (Dierick & Dochy, 2001; Birenbaum, 1996, in Dochy & McDowell, 1997). In de testcultuur was de toetsing voornamelijk gericht op het, los van de context, reproduceren van kennis. Hiervoor kon in het algemeen volstaan worden met één toetsvorm; de zogenoemde kennistoets. De verantwoordelijkheid voor de constructie en beoordeling lag daarbij veelal geheel bij de docent. In de assessmentcultuur daarentegen ligt de nadruk op de toetsing van competenties waarbij lerenden authentieke en complexe assessmenttaken uitvoeren in een betekenisvolle context. Hierbij wordt een beroep gedaan op de hogere cognitieve vaardigheden van lerenden, zoals het toepassen van kennis, leggen van verbanden en oplossen van problemen. Lerenden spelen in de assessmentcultuur ook zelf een belangrijke rol in het beoordelingsproces, bijvoorbeeld door het uitvoeren van zelf- en peerbeoordelingen of het verzamelen van bewijsmateriaal voor het aantonen van hun competenties. Om de complexe combinaties van kennis, vaardigheden en attitudes (competenties) goed te kunnen beoordelen, worden meerdere en verschillende vormen van assessments naast elkaar gehanteerd. Deze

mix van assessmentvormen wordt ook wel een assessmentprogramma genoemd en kan zowel uit traditionele toetsvormen (zoals een kennistoets) als nieuwe assessmentvormen (zoals een portfolioassessment) bestaan (zie o.a. Baartman, 2008; Van der Vleuten & Schuwirth, 2005).

In de assessmentcultuur wordt het assessment gezien als een waardevol middel om het leren te stimuleren (Birenbaum et al., 2006; Dochy & McDowell, 1997; Sambell et al., 1997; Shepard, 2000). Om die reden wordt er dan ook niet alleen belang gehecht aan de summatieve functie van beoordelen, zoals in de testcultuur het geval was, maar ook aan de formatieve functie (Birenbaum, 2003). Het verschil tussen beide functies is dat de summatieve functie dient om vast te stellen of de lerenden de gewenste resultaten bereikt hebben. Op basis daarvan worden beslissingen over de lerenden genomen, bijvoorbeeld het wel of niet toekennen van een diploma (Sadler, 1989). De formatieve functie dient om het leerproces van lerenden bij te sturen op basis van de informatie die het assessment oplevert over de voortgang en prestaties van de lerenden (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989).

Bovenstaande ontwikkelingen hebben geleid tot de invoering van een aantal 'nieuwe' vormen van assessments, zoals het case based assessment, peer assessment en portfolioassessment (Dochy & McDowell, 1997). Omdat er in de literatuur geen eenduidige definitie van het begrip 'assessments' bestaat, is er in dit onderzoek voor gekozen om de volgende definitie te gebruiken: Alle methodes die gehanteerd kunnen worden om de competenties van lerenden te beoordelen voor zowel formatieve als summatieve doeleinden (Baartman, Bastiaens, Kirschner & Van der Vleuten, 2007).

1.2 Virtual Action Learning

Virtual Action Learning (VAL, Baeten, 2009) is een didactisch concept dat uitgaat van sociaal constructivistische principes. Lerenden worden binnen VAL gestimuleerd om actief aan de slag te gaan met de leerstof, kennis te construeren in interactie met anderen en zelf de verantwoordelijkheid te nemen voor het leerproces.

1.2.1 Het leerproces in VAL

VAL is een vorm van blended learning; naast face-to-face bijeenkomsten waarin bijvoorbeeld vaardigheden geoefend worden of inhoudelijk dieper op de leerstof ingegaan wordt, voeren de lerenden ook leeractiviteiten uit in een virtuele omgeving. Deze virtuele leeractiviteiten bestaan uit het uitvoeren van leerarrangementen (opdrachten) die resulteren in een leerproduct (zoals een verslag, analyse of presentatie), geven van feedback op elkaars leerproducten, beargumenteren van stellingen over de leerstof en het beantwoorden van elkaars leervragen.

Nadat lerenden hun leerproduct met behulp van de ontvangen feedback hebben verbeterd, kunnen ze deze in de virtuele leeromgeving voordragen als beste product (Best Practising). Vervolgens beoordelen lerenden elkaars voorgedragen leerproducten door er, aan de hand van een aantal criteria,

punten aan toe te kennen. Hierdoor ontstaat een rangorde. Tijdens een daaropvolgende face-to-face bijeenkomst worden de (twee of drie) door de lerenden als beste beoordeelde leerproducten door de opleider besproken. Hierbij geeft de opleider feedback op de leerproducten en valideert hij/zij zowel het leerproduct als de feedback die op het leerproduct gegeven is. Dit doet de opleider door er een status aan toe te kennen. Een leerproduct kan de status; 'afgewezen', 'herschrijven', 'aanscherpen', 'te publiceren' en 'gepubliceerd' krijgen. De status die toegekend kan worden aan de gegeven feedback kent de volgende zes niveaus; compliment, leesbewijs, begripsvorming, aanvulling, verbetering en verrijking (zie Bijlage 1 voor een uitgebreidere beschrijving van de statussen van gevalideerde feedback en leerproducten). Het valideren en geven van feedback op de leerproducten door de opleider heeft een formatieve functie; het geeft lerenden inzicht in hun vorderingen en handvatten om het leren te verbeteren.

De hierboven beschreven leeractiviteiten vormen samen een cyclus die meerdere malen door de lerenden in een onderwijsperiode doorlopen wordt. Als afsluiting daarvan vindt het (summatieve) assessment plaats. De gehele VAL-cyclus wordt in Bijlage 2 zowel visueel als tekstueel weergegeven.

1.2.2 Assessment in VAL

De principes uit de assessmentcultuur zijn terug te zien in de wijze waarop het assessment in VAL vormgegeven wordt. Dit wordt hieronder toegelicht aan de hand van de elementen waaruit het assessment in VAL bestaat; a) het bewijsmateriaal, b) de assessmentdag en c) het beoordelings- en reflectiegesprek.

Het bewijsmateriaal: Het assessment in VAL is gericht op het beoordelen van de competenties van lerenden. Lerenden zijn zelf verantwoordelijk voor het aantonen van hun competentieontwikkeling. Door het uitvoeren van de in de vorige paragraaf beschreven leeractiviteiten kunnen ze daarvoor bewijsmateriaal verzamelen dat ze tijdens de assessmentdag presenteren. Het bewijsmateriaal kan bestaan uit de door de opleider gevalideerde leerproducten, antwoorden op leervragen, argumenten op stellingen en gegeven feedback. Echter, alleen de feedback op de twee hoogste niveaus (verbeterings- en verrijkningsniveau), leerproducten die de status 'te publiceren' of 'gepubliceerd' hebben gekregen en leerproducten waarin de opleidersfeedback voldoende verwerkt is, zijn van een zodanig niveau dat deze door de lerenden ingebracht mogen worden als bewijsmateriaal.

De assessmentdag: In VAL worden meerdere assessmentvormen naast elkaar gehanteerd. Tijdens de assessmentdag wordt de competentieontwikkeling van de lerenden zowel beoordeeld aan de hand van het gepresenteerde en beargumenteerde bewijsmateriaal, als ook deels door middel van bijvoorbeeld een rollenspel, casustoets of forum. Gedurende de dag beoordelen lerenden in hoeverre ze van mening zijn dat ze zelf en hun medelerenden de beoogde competenties hebben aangetoond. Deze zelf- en

peerbeoordelingen worden echter niet meegenomen in de uiteindelijke beoordeling, maar zijn bedoeld om de assessor meerdere perspectieven op de beoordeling te geven.

Het individuele beoordelings- en reflectiegesprek: Het assessment in VAL heeft zowel een formatieve als summatieve functie. Beide komen tot uiting in het individuele beoordelings- en reflectiegesprek dat volgt op de assessmentdag. Tijdens dit gesprek wordt de beoordeling en de gevolgen daarvan (zoals het wel of niet toekennen van studiepunten) bekend gemaakt (summatieve beoordeling) en reflecteren de lerenden op hun leerresultaten en leergedrag. Op basis daarvan wordt, indien nodig, het leerproces van lerenden bijgestuurd en worden afspraken gemaakt over het vervolg van het leertraject (formatieve beoordeling) (Baeten, 2009).

Opgemerkt moet worden dat uit de praktijk regelmatig blijkt dat onderwijsinstellingen om verschillende redenen bepaalde elementen uit het assessment in VAL achterwege laten, zoals de mogelijkheid voor lerenden om de gegeven feedback of antwoorden op leervragen in te brengen als bewijsmateriaal voor het aantonen van hun competentieontwikkeling. Hierdoor wordt het assessment in VAL niet geheel uitgevoerd zoals bedoeld. Ook is het assessment in VAL voor veel lerenden een heel andere (nieuwe) manier van toetsing dan ze gewend zijn. Als ze het assessment eenmaal ervaren hebben, begrijpen ze vaak beter hoe het in z'n werk gaat en wat er van ze gevraagd wordt.

De mate waarin het assessment in VAL uitgevoerd wordt zoals bedoeld en het wel of niet hebben van ervaring met deze assessmentmethode kunnen mogelijk van invloed zijn op de leerbenadering en de percepties van lerenden over het assessment in VAL. Om die reden is het van belang in dit onderzoek met deze factoren rekening te houden.

1.3 Effect van het assessment op de leerbenadering

Uit verschillende onderzoeken (Scouller, 1998; Segers et al., 2008; Segers, Nijhuis & Gijssels, 2006; Wilson & Fowler, 2005) blijkt dat het assessment een belangrijk effect heeft op de leerbenadering van lerenden. Lerenden interpreteren wat het assessment van ze vraagt en passen daar vervolgens (bewust of onbewust) hun leerbenadering op aan. Concreet betekent dit dat als lerenden verwachten dat het assessment hogere cognitieve vaardigheden toetst, zoals het toepassen van kennis of het leggen van verbanden, ze een diepgaande leerbenadering hanteren. Als lerenden echter verwachten dat het assessment lagere cognitieve vaardigheden toetst, zoals het reproduceren van kennis, hanteren ze een oppervlakkige leerbenadering. Van de assessmentvormen die aansluiten bij de principes uit de assessmentcultuur (zoals het assessment in VAL) waarin het toetsen van hogere cognitieve vaardigheden een centrale plaats inneemt, wordt dan ook verondersteld dat deze diep leren stimuleren (Segers et al., 2008). In een aantal onderzoeken (o.a. Segers et al., 2008; Tang, Lai, Arthur & Leung, 1999; Tiwari & Tang, 2003; Wilson & Fowler, 2005) wordt deze verwachting inderdaad bevestigd. Er zijn echter ook onderzoeken die tegenovergestelde resultaten laten zien. Zo onderzochten Gijssels en

Dochy (2006) of een formatief assessment waarin het uitvoeren van authentieke groepsopdrachten centraal stond, diep leren zou bevorderen. In tegenstelling tot wat er verwacht werd, bleek deze toetsvorm niet te leiden tot een diepgaande leerbenadering maar juist tot een oppervlakkige leerbenadering. Ook de lerenden die deelnamen aan het onderzoek van Nijhuis, Segers en Gijselaers (2005) en Segers et al. (2006) bleken door het assessment waarbij van ze gevraagd werd om probleemsituaties te analyseren en op te lossen, juist oppervlakkiger te gaan leren. Soortgelijke resultaten komen ook naar voren uit het onderzoek van Baeten, Dohy en Struyven (2008) en Struyven et al. (2006) met betrekking tot onder andere een case based assessment, peer assessment en portfolioassessment. Een mogelijke verklaring voor deze bevindingen ligt volgens de onderzoekers in het feit dat lerenden bepaalde elementen van de leeromgeving en/of het assessment (zoals de studiebelasting) als negatief percipieerden. Hierdoor zouden lerenden eerder geneigd zijn om een oppervlakkige leerbenadering te hanteren dan een diepgaande leerbenadering. Uit bovenstaande blijkt dat het niet vanzelfsprekend is dat assessments die gebaseerd zijn op sociaal constructivistische uitgangspunten een diepgaande leerbenadering bevorderen. Bij het ontwerp van het assessment in VAL was dit wel een verwachting. Omdat dit niet eerder onderzocht is, zal in deze studie worden nagegaan wat het effect is van het assessment in VAL op de leerbenadering van lerenden.

1.4 De relatie tussen percepties over het assessment en de leerbenadering

Entwistle (1991) geeft als verklaring voor het niet vanzelfsprekend zijn van het bevorderen van een diepgaande leerbenadering dat niet zozeer de objectieve leeromgeving, maar de percepties van lerenden over (kenmerken van) deze leeromgeving het leren beïnvloeden. Er is echter nog weinig onderzoek verricht naar de relatie tussen de perceptie van lerenden over kenmerken van assessments en de leerbenadering die ze hanteren. De beschikbare onderzoeken worden hieronder besproken.

Allereerst hebben Lawless en Richardson (2002), Lizzio et al. (2002) en Nijhuis, Segers en Gijselaers (2008) onderzoek gedaan naar de relatie tussen de perceptie van lerenden over de geschiktheid van het assessment en hun leerbenadering. Een geschikt assessment is hierbij geoperationaliseerd als 'de mate waarin het assessment ook het begrip van lerenden toetst en niet alleen de reproductie van feiten'. Uit deze onderzoeken blijkt dat er een negatief verband bestaat tussen de mate waarin het assessment door de lerenden als geschikt ervaren wordt en het hanteren van een oppervlakkige leerbenadering. Lawless en Richardson (2002) en Lizzio et al. (2002) vonden ook een positief verband tussen de perceptie van studenten over de geschiktheid van het assessment en het hanteren van een diepgaande leerbenadering.

Gulikers et al. (2006; 2008) onderzochten in hoeverre er een relatie bestaat tussen de perceptie van lerenden over de mate van authenticiteit van het assessment (de mate waarin het assessment overeenkomt met situaties uit de beroepspraktijk, Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004) en de

leerbenadering van lerenden. Hiervoor werden lerenden gevraagd aan te geven in hoeverre ze de volgende vijf kenmerken van het assessment als authentiek percipieerden; de taak, fysieke context, sociale context, vorm en criteria. De resultaten uit beide onderzoeken laten zien dat er sprake is van een positieve relatie tussen de percepties van lerenden over de mate van authenticiteit van de assessmenttaak en fysieke context (de omgeving waarin het assessment uitgevoerd wordt) en het hanteren van een diepgaande leerbenadering. Opvallend was echter dat er een negatieve relatie bleek te bestaan tussen de mate waarin de lerenden de assessmentcriteria als authentiek percipieerden en diep leren. Een verklaring hiervoor kan gezocht worden in de ervaring die lerenden al in de beroepspraktijk hebben opgedaan. Uit het onderzoek van Gulikers et al. (2008) komt namelijk naar voren dat lerenden die veel ervaring hadden in de beroepspraktijk minder diep leerden als ze de assessmentcriteria als authentiek percipieerden. Bij lerenden met weinig ervaring in de beroepspraktijk was juist het omgekeerde resultaat te zien. In hetzelfde onderzoek zijn Gulikers et al. (2006; 2008) ook nagegaan of de perceptie van lerenden over de mate van afstemming tussen de instructie, leeractiviteiten en het assessment (constructive alignment, Biggs, 1996) samenhangt met de gehanteerde leerbenadering. De onderzoeksresultaten wijzen echter uit dat dit niet het geval is. Gulikers et al. (2008) merken hierover op dat de gepercipieerde 'constructive alignment' mogelijk een voorwaarde is om de positieve effecten van het assessment tot uiting te kunnen laten komen.

Als laatste hebben Segers, Gijbels en Thurlings (2008) een onderzoek uitgevoerd naar de relatie tussen de percepties van lerenden over een portfolioassessment en hun leerbenadering. Het betreft hier de percepties van lerenden over de condities waaraan een assessment volgens Gibbs, Simpson en MacDonald (2003) en Gibbs en Simpson (2004) moet voldoen om het leren te bevorderen. Deze condities hebben betrekking op de hoeveelheid benodigde tijd en inspanning die het assessment kost, de mate waarin het assessment het leren stimuleert en motiverend is, de duidelijkheid van de assessmentcriteria en -procedure en de hoeveelheid, timing en kwaliteit van de feedback. Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat de percepties van lerenden over de mate waarin het assessment hun leren stimuleert, motiverend is en de assessmentprocedure en -criteria duidelijk zijn, positief gerelateerd zijn aan het hanteren van een diepgaande leerbenadering en negatief gerelateerd aan het hanteren van een oppervlakkige leerbenadering. Er blijkt een negatieve relatie te bestaan tussen de percepties van lerenden over de hoeveelheid, timing en kwaliteit van de feedback en oppervlakkig leren. Er werd geen significant verband gevonden tussen de perceptie van lerenden over de inspanning en de tijd die het assessment kost en hun leerbenadering.

Samenvattend blijkt dat er een verband bestaat tussen de leerbenadering van lerenden en hun percepties over de volgende (kwaliteits)kenmerken van het assessment: de mate van geschiktheid, authenticiteit en duidelijkheid van het assessment, in hoeverre het assessment het leren stimuleert en motiverend is en de hoeveelheid, timing en kwaliteit van de ontvangen feedback. Correlaties zeggen

strikt genomen echter niets over de causaliteit en richting van het verband. De percepties van lerenden kunnen invloed hebben op de leerbenadering en andersom kan de leerbenadering van invloed zijn op de percepties van lerenden. Bovenstaande bevindingen laten zien dat het relevant is om in dit onderzoek na te gaan in hoeverre de percepties van lerenden over de genoemde kenmerken ten aanzien van het assessment in VAL gerelateerd zijn aan hun leerbenadering.

Hierbij moet opgemerkt worden dat er aanwijzingen in de literatuur zijn dat er ook onderlinge relaties bestaan tussen de percepties van lerenden over kenmerken van assessments. Zo blijkt uit onderzoek van Sambell et al. (1997) dat lerenden een authentiek assessment als meer geschikt (het assessment toetst ook het begrip van de lerenden), motiverend en stimulerend percipiëren dan een assessment dat niet authentiek is. Daarnaast percipiëren studenten een assessment als stimulerend voor het leren als de assessmentcriteria en -procedures duidelijk zijn (Sambell et al., 1997) en er sprake is van kwalitatief goede feedback (Black & Wiliam, 1998; Gibbs & Simpson, 2004). Uit voorgaande blijkt dat het van belang is ook de onderlinge relaties tussen de percepties van lerenden over kenmerken van het assessment in VAL te onderzoeken.

1.5 Vraagstelling

De centrale vraag van dit onderzoek luidt: In hoeverre bevordert het assessment in VAL diep leren bij hbo-studenten en bestaat er een verband tussen de percepties van studenten over aspecten van dit assessment en hun leerbenadering?

Vanuit deze centrale vraag zijn een aantal deelvragen opgesteld:

1. Wat is het effect van het assessment in VAL op de leerbenadering van hbo-studenten?
 - a. In hoeverre is er een verschil tussen de leerbenadering van studenten die al ervaring hebben met het assessment in VAL en studenten die nog geen ervaring hebben met deze assessmentmethode?
 - b. In hoeverre is de mate waarin het assessment in VAL uitgevoerd wordt zoals bedoeld van invloed op de leerbenadering van studenten?
2. Wat zijn de percepties van hbo- studenten die werken volgens VAL over a) de geschiktheid van het assessment, b) de authenticiteit van het assessment, c) de duidelijkheid van het assessment, d) de mate waarin het assessment motiverend en stimulerend is en e) de hoeveelheid, timing en kwaliteit van de ontvangen feedback en bestaat er een relatie tussen deze percepties onderling?
 - a. In hoeverre is er een verschil tussen de percepties van studenten die al ervaring hebben met het assessment in VAL en studenten die nog geen ervaring hebben met deze assessmentmethode?
 - b. In hoeverre is de mate waarin het assessment in VAL uitgevoerd wordt zoals bedoeld van invloed op de percepties van studenten over aspecten van deze assessmentmethode?

3. In hoeverre bestaat er een relatie tussen de percepties van hbo-studenten die werken volgens VAL over a) de geschiktheid van het assessment, b) de authenticiteit van het assessment, c) de duidelijkheid van het assessment, d) de mate waarin het assessment motiverend en stimulerend is en e) de hoeveelheid, timing en kwaliteit van de ontvangen feedback en de leerbenadering van studenten?

2. Methode

2.1 Onderzoeksgroep

Voor het onderzoek is een doelgerichte steekproef getrokken onder vier hbo-opleidingen die (voor een deel) volgens VAL werken en het assessment in VAL in meer of mindere mate uitvoeren zoals bedoeld. Dit betekent dat opleidingen die hun onderwijs wel volgens het VAL-concept vormgeven maar een andere assessmentvorm toepassen, niet aan het onderzoek konden deelnemen. Dit heeft geresulteerd in deelname van in totaal 172 participanten, waarvan 11 mannen en 161 vrouwen. De participanten zijn afkomstig van twee hbo-opleidingen: 56 eerstejaars, 43 tweedejaars, 10 derdejaars en 24 vierdejaars studenten van de (voltijd)opleiding Pedagogiek van Fontys Hogeschool in Tilburg en 23 tweedejaars en 16 derdejaars studenten van de (voltijd)opleiding Human Resource Management (HRM) van Hogeschool Utrecht in Utrecht. De gemiddelde leeftijd van de gehele onderzoeksgroep is 20,1 jaar ($SD = 1,89$).

Er is gebruik gemaakt van alle bestaande groepen die binnen de twee opleidingen volgens VAL werken. Omdat het vier groepen betrof, zijn er ook vier vergelijkbare bestaande groepen geselecteerd die niet volgens VAL werken. Deze acht groepen zijn vervolgens onderverdeeld in twee experimentele groepen en twee controlegroepen. Er is gekozen voor twee experimentele groepen omdat een deel van de studenten al ervaring had met het assessment in VAL en een deel nog niet. De eerste experimentele groep had nog geen ervaring met het assessment in VAL en bestaat uit 26 eerstejaars studenten van de opleiding Pedagogiek en 16 derdejaars studenten van de opleiding HRM (in totaal 42 studenten). De gemiddelde leeftijd van de studenten uit deze groep is 20,1 jaar ($SD = 2,49$). De tweede experimentele groep had al wel ervaring met het assessment in VAL en bestaat uit 18 tweedejaars en 10 derdejaars studenten van de opleiding Pedagogiek (in totaal 28 studenten). De gemiddelde leeftijd van deze groep is 20,5 jaar ($SD = 1,29$).

Wat betreft de controlegroepen waarin niet volgens VAL gewerkt wordt, bestaat controlegroep 1 uit 23 tweedejaars studenten van de opleiding HRM en 30 eerstejaars studenten van de opleiding Pedagogiek (in totaal 53 studenten). De gemiddelde leeftijd van de eerste controlegroep is 20,0 jaar ($SD = 2,17$). De tweede controlegroep bestaat uit 25 tweedejaars en 24 vierdejaars studenten van de opleiding Pedagogiek (in totaal 49 studenten) met een gemiddelde leeftijd van 20,3 jaar ($SD = 1,61$).

2.2 Setting

Het onderwijs aan studenten van de opleiding HRM en Pedagogiek uit de twee experimentele groepen was vormgegeven volgens het VAL-concept (zie paragraaf 1.2.1). Studenten werkten aan vraagstukken uit de beroepspraktijk wat resulteerde in beroepsproducten, zoals een pedagogisch plan of beleidsadvies. De bijeenkomsten stonden in het teken van het trainen van vaardigheden (bijvoorbeeld gesprekstechnieken), behandelen van de leerstof en Editorial Reviews (bespreking van de beste producten). De onderwijsperiode werd afgesloten met het assessment in VAL (zie paragraaf 1.2.2). Tijdens de assessmentdag toonden de studenten aan de hand van het verzamelde en beargumenteerde bewijsmateriaal hun competentieontwikkeling aan. Het bewijsmateriaal kon bestaan uit de in paragraaf 1.2.2 beschreven elementen. Studenten van de opleiding Pedagogiek konden echter geen argumenten op stellingen inbrengen als bewijsmateriaal. De aanvullende assessmentonderdelen bestonden voor de HRM-studenten uit een casus- en kennistoets, een forum waarin studenten debatteerden over stellingen over de leerstof en een peer- en zelfbeoordeling. De Pedagogiekstudenten voerden een schrijfo opdracht, rollenspel, rondetafelgesprek of casus en zelfbeoordeling uit.

De controlegroepen volgden het reguliere onderwijs. Voor Pedagogiekstudenten betekende dit dat ze aan beroepsproducten werkten en bijeenkomsten volgden waarin vaardigheden geoefend werden en theorie behandeld werd. Het onderwijs aan studenten van de opleiding HRM bestond uit kennisvakken waarvoor ze hoorcolleges volgden. Ook werkten ze in projectteams aan een integrale opdracht waarin een vraag van een externe opdrachtgever centraal stond. Dit resulteerde in een adviesrapport en onderzoeksverslag. In het kader van deze opdracht volgden studenten (vaardigheids)trainingen en leergroepbijeenkomsten. Het assessment voor de studenten uit de controlegroepen bestond voor de Pedagogiekstudenten uit de beoordeling van het beroepsproduct en het maken van een casustoets. De HRM-studenten maakten kennistoetsen ter afsluiting van de kennisvakken. Ook werd het resultaat van de integrale opdracht (rapport en verslag) beoordeeld.

2.3 Materialen

2.3.1 Revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)

Om de leerbenadering van hbo-studenten te meten is gebruik gemaakt van de revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) van Biggs, Kember en Leung (2001). Deze vragenlijst bestaat uit twee schalen die elk tien items bevatten. Een schaal meet de oppervlakkige leerbenadering en de andere schaal meet de diepgaande leerbenadering. De items worden gescoord op een 5-punts Likertschaal met antwoordmogelijkheden die lopen van 1 (zelden of nooit op mij van toepassing) tot 5 (altijd of bijna altijd op mij van toepassing). Op basis van de schaalscore kan vastgesteld worden of

een lerende overwegend diep of oppervlakkig leert. Deze schaalscore wordt berekend door de scores van de tien items per schaal bij elkaar op te tellen. De minimumscore bedraagt tien punten en de maximumscore bedraagt vijftig punten per schaal. Als een lerende hoger scoort op de schaal voor oppervlakkig leren dan op de schaal voor diep leren, betekent dit dat de lerende een overwegend oppervlakkige leerbenadering hanteert. Daarentegen betekent een hogere score op de schaal voor diep leren dan op de schaal voor oppervlakkig leren dat de lerende een overwegend diepgaande leerbenadering hanteert. Een ongeveer gelijke score op beide schalen houdt in dat de lerende geen uitgesproken leerbenadering heeft.

De R-SPQ-2F-vragenlijst is voor dit onderzoek vertaald uit het Engels naar het Nederlands. Om inzicht te krijgen in de kenmerken van de participanten zijn in het begin van de vragenlijst vragen opgenomen over demografische gegevens, zoals geslacht, leeftijd, opleiding, vooropleiding en leerjaar. Voor de tweede meting (de posttest) zijn de vragen uit de vragenlijst omgezet van de tegenwoordige naar de verleden tijd, omdat deze meting tot doel heeft om de werkelijk gehanteerde leerbenadering in kaart te brengen. Zie Bijlage 3 voor de vragenlijst.

2.3.2 Vragenlijst ‘Percepties’

De percepties van studenten over kwaliteitsaspecten van het assessment in VAL zijn gemeten met behulp van een schriftelijke vragenlijst. In Tabel 1 worden de schalen uit deze vragenlijst weergegeven, inclusief het aantal items en een voorbeeldvraag per schaal. De vragenlijst bevat in totaal 22 items en worden gescoord op een 5-punts Likertschaal van 1 (geheel mee oneens) tot 5 (geheel mee eens). Voor het samenstellen van de vragenlijst is gebruik gemaakt van schalen uit twee bestaande vragenlijsten. Schaal 1 t/m 4 is afkomstig uit de gereviseerde vorm van de Assessment Experience Questionnaire (AEQ, V3.3) van Gibbs en Dunbar-Goddet (2007). Deze vragenlijst is gebaseerd op de oorspronkelijke AEQ (Gibbs et al., 2003) en de Course Experience Questionnaire (CEQ) van Ramsden (1991) en heeft tot doel om de percepties van lerenden over aspecten van assessmentprogramma's te meten. Aan de schaal ‘Leren van het assessment’ is een extra item toegevoegd (het item ‘de assessmenttaken zijn niet erg uitdagend’) uit de oorspronkelijke AEQ (Gibbs et al., 2003). Dit item is niet meer opgenomen in de gereviseerde AEQ, maar voor dit onderzoek echter wel van belang. Schaal 5 en 6 zijn afkomstig uit de vragenlijst van Gulikers et al. (2006). Het doel van deze vragenlijst is het meten van de percepties van lerenden over de authenticiteit van verschillende aspecten van een assessment. Omdat de vragen uit deze twee schalen expliciet betrekking hebben op de toekomstige beroepspraktijk van studenten, zijn er twee versies van de vragenlijst gemaakt; één voor studenten van de opleiding HRM en één voor studenten van de opleiding Pedagogiek (zie Bijlage 4 en 5 voor beide versies van de vragenlijst ‘Percepties’). In het begin van de vragenlijst zijn demografische vragen opgenomen over leeftijd, geslacht, opleiding en

vooropleiding. De vragen uit de oorspronkelijke vragenlijsten zijn voor dit onderzoek vertaald uit het Engels naar het Nederlands.

Tabel 1
Aantal items en voorbeeldvraag per schaal uit de vragenlijst 'Percepties'

Schaal	Aantal items	Voorbeeldvraag
1. Kwantiteit en kwaliteit van de feedback	3	Ik heb heel weinig feedback op mijn leerproducten gekregen van medestudenten.
2. Geschiktheid van het assessment	3	De assessor leek meer geïnteresseerd in het toetsen van wat ik uit mijn hoofd geleerd had, dan wat ik begrepen had.
3. Duidelijkheid van het assessment	3	De docenten maakten direct aan het begin van de periode duidelijk wat er van de studenten verwacht werd.
4. Leren van het assessment	4	Door het assessment ben ik dingen beter gaan begrijpen.
5. Authenticiteit van de assessmenttaak	5	De taken die je tijdens het assessment uit moest voeren, maken een belangrijk onderdeel uit van het beroep van pedagoog.
6. Authenticiteit van de fysieke context	4	De omgeving waarin ik het assessment uit moest voeren was realistisch.

2.3.3 Vragenlijst focusgroep

Om een dieper inzicht te krijgen in de percepties van studenten over kwaliteitskenmerken van het assessment in VAL zijn focusgroepen uitgevoerd. De kwalitatieve gegevens die deze methode heeft opgeleverd, dienen om de kwantitatieve resultaten uit de vragenlijst 'Percepties' te kunnen verklaren. Het combineren van kwantitatieve methoden en kwalitatieve focusgroepen leidt op die manier tot een diepgaand begrip van het onderzoeksonderwerp (Khan et al., 1991).

Als leidraad voor de focusgroepen is een vragenlijst opgesteld (zie Bijlage 6). Deze begint met een introductie en een algemene vraag over het assessment ('Hoe heb je het assessment in VAL ervaren?'). Het vervolg van de vragenlijst bestaat uit vragen die betrekking hebben op dezelfde onderwerpen als de vragenlijst 'Percepties': 1) Kwantiteit en kwaliteit van de feedback, 2) Geschiktheid van het assessment, 3) Duidelijkheid van het assessment, 4) Leren van het assessment, 5) Authenticiteit van de assessmenttaak en 6) Authenticiteit van de fysieke context. Ten aanzien van het onderwerp 'Duidelijkheid van het assessment' worden bijvoorbeeld de volgende vragen gesteld; Was het duidelijk wat er van je verwacht werd tijdens het assessment? Zo ja, hoe ben je daarvan op de hoogte gebracht? Zo nee, wat was er niet duidelijk? Waarom was het niet duidelijk? Waren de criteria waarop je beoordeeld werd bekend? Enz. Als afsluiting van de focusgroep worden de studenten gevraagd om de belangrijkste positieve aspecten van het assessment in VAL te benoemen en aan te geven welke aspecten naar hun mening eventueel voor verbetering vatbaar zijn.

2.3.4 Gestructureerd interview 'Assessment in VAL'

Door middel van persoonlijke gestructureerde interviews met een docent of opleidingscoördinator van elke opleiding is in kaart gebracht in welke mate de opleidingen het assessment in VAL uitvoeren zoals bedoeld. Voor deze methode van dataverzameling is gekozen omdat het assessment in VAL specifieke termen kent die mogelijk niet direct voor iedereen duidelijk zijn. Een interview biedt dan de mogelijkheid om extra toelichting op de vragen te geven. Voor het interview is een vragenlijst opgesteld (zie Bijlage 7). Deze vragenlijst is voorgelegd aan experts op het gebied van VAL om te controleren op onder andere duidelijkheid en volledigheid. Op basis van hun feedback is de vragenlijst aangepast.

De vragenlijst bestaat uit 12 items die betrekking hebben op de elementen waaruit het assessment in VAL bestaat. Het gaat hierbij om de volgende elementen:

- Het bewijsmateriaal dat ingebracht kan worden door studenten om hun competentieontwikkeling aan te tonen: gevalideerde leerproducten, gevalideerde feedback, antwoorden op leervragen en argumenten op stellingen;
- De assessmentdag: het presenteren van bewijsmateriaal en het uitvoeren van self assessments, peer assessments en aanvullende assessmentonderdelen door studenten;
- Het individuele beoordelings- en reflectiegesprek na afloop van de assessmentdag.

Een item van de vragenlijst is bijvoorbeeld: Studenten mogen feedback inbrengen als bewijsmateriaal voor het aantonen van hun competentieontwikkeling. De geïnterviewde wordt gevraagd om op een driepuntsschaal, waarbij 1 staat voor 'niet van toepassing', 2 voor 'gedeeltelijk van toepassing' en 3 voor 'geheel van toepassing', aan te geven in hoeverre het item van toepassing is op de manier waarop het assessment in VAL binnen de opleiding uitgevoerd wordt. Bij elke vraag heeft de geïnterviewde de gelegenheid om toelichting te geven op het gegeven antwoord.

2.4 Design en procedure

Aan het begin van het schooljaar 2012-2013 zijn de persoonlijke interviews afgenomen met de docenten/opleidingscoördinatoren van de twee hbo-opleidingen (Pedagogiek en HRM) over de manier waarop het assessment in VAL binnen hun opleidingen vormgegeven wordt. Voorafgaand aan het interview is de vragenlijst 'Assessment in VAL' per e-mail toegestuurd naar de geïnterviewden, zodat zij deze alvast konden doornemen en eventueel (gedeeltelijk) invullen. Tijdens het persoonlijke interview zijn de geïnterviewden eerst door de onderzoeker op de hoogte gesteld van het doel en de procedure van het interview. Vervolgens werden de vragen gesteld aan de hand van de vragenlijst. De geïnterviewden hadden tijdens het interview de mogelijkheid om hun antwoorden toe te lichten en vragen te stellen bij eventuele onduidelijkheden.

Om het effect van het assessment in VAL op de leerbenadering van hbo-studenten te onderzoeken (onderzoeksvraag 1) is het onderzoek opgezet volgens een pretest-posttest controlegroep design. De

interventie bij de experimentele groepen bestond uit het assessment in VAL. De controlegroepen volgden de reguliere manier van onderwijs en namen deel aan de reguliere manier van toetsing.

De R-SPQ-2F-vragenlijst is twee keer afgenomen (pre- en posttest) bij de studenten uit experimentele groep 1 en controlegroep 1. Bij beide groepen vond de pretest plaats in de eerste week van het eerste kwartaal (begin september) van het schooljaar 2012-2013 tijdens een bijeenkomst op de opleiding. Na instructie van de onderzoeker over de vragenlijst, hebben de studenten deze schriftelijk ingevuld. Hierbij is aan de studenten gevraagd om de manier waarop ze gewoonlijk studeren en hun opvattingen over studeren in het algemeen, als uitgangspunt te nemen bij het beantwoorden van de vragen. Aan het einde van het eerste kwartaal (na het assessment) zijn bij beide groepen posttests afgenomen. De studenten hebben, op dezelfde manier als de pretest, nogmaals de R-SPQ-2F-vragenlijst ingevuld. Echter, voor deze meting is aan de studenten gevraagd om de manier waarop ze de afgelopen periode (t/m het assessment) hebben gestudeerd en hun opvattingen over het studeren in deze periode, als uitgangspunt te nemen voor het beantwoorden van de vragen.

Omdat de studenten uit de tweede experimentele groep al ervaring met het assessment in VAL hadden, is bij deze groep alleen een posttest uitgevoerd. Om een goede vergelijking tussen de groepen mogelijk te maken, heeft ook de tweede controlegroep alleen aan de posttest deelgenomen. De R-SPQ-2F-vragenlijst is bij deze groepen aan het begin van het eerste kwartaal schriftelijk afgenomen tijdens een opleidingsbijeenkomst. De reden voor de afname van de vragenlijst op dit tijdstip was dat studenten uit deze groepen aan het einde van het eerste kwartaal (o.a. wegens stage) geen assessment hoefden te doen. Omdat zij wel een assessment aan het einde van het vorige kwartaal uitgevoerd hadden, is besloten om de posttest zo snel mogelijk daarna plaats te laten vinden. Voor de afname van de posttest is dezelfde procedure gehanteerd als bij experimentele groep 1 en controlegroep 1.

De R-SPQ-2F vragenlijsten zijn deels door de onderzoeker en deels door docenten van de betreffende opleidingen afgenomen. Zij zijn hiervoor vooraf door de onderzoeker geïnstrueerd over de afnameprocedure. Aan de docenten is gevraagd om de introductie van de vragenlijst hardop voor te lezen en erop toe te zien dat studenten alle vragen invulden. Na afloop hebben de docenten de ingevulde vragenlijsten verzameld en ingeleverd bij de onderzoeker. Het invullen van de R-SPQ-2F-vragenlijst nam bij elke groep ongeveer twintig minuten in beslag.

Direct na de tweede afname van de R-SPQ-2F-vragenlijst (posttest) is de vragenlijst 'Percepties' afgenomen bij de twee experimentele groepen. De onderzoeker heeft de vragenlijst geïntroduceerd, waarna de studenten de vragenlijst schriftelijk hebben ingevuld. Het invullen nam ongeveer twintig minuten in beslag.

Op dezelfde dag als de afname van de vragenlijsten 'R-SPQ-2F' en 'Percepties' zijn (drie) focusgroepen met studenten uit de twee experimentele groepen uitgevoerd; twee focusgroepen met studenten die nog geen ervaring hadden met het assessment in VAL (7 eerstejaars studenten

Pedagogiek en 6 derdejaars studenten HRM) en één focusgroep met studenten die al wel ervaring met het assessment in VAL hadden (10 derdejaars studenten Pedagogiek). De deelname gebeurde op vrijwillige basis. Elke focusgroep begon met een introductie door de onderzoeker, waarna elke deelnemer de gelegenheid kreeg zich kort voor te stellen. Vervolgens werden de vragen door de onderzoeker gesteld aan de hand van de vragenlijst 'Focusgroep'. Hierbij werd elk onderwerp eerst kort toegelicht. De deelnemers werden tijdens het gesprek gestimuleerd om op elkaar te reageren. De gesprekken duurden gemiddeld één tot anderhalf uur en zijn, met toestemming van de deelnemers, opgenomen met een voicerecorder.

Zie figuur 1 voor een schematische weergave van de onderzoeksopzet.

Groep	T ₁	Interventie	T ₂
Experimentele groep 1 (studenten Pedagogiek en HRM)	O ₁	X	O ₂ , O ₃ , O ₄ ,
Controlegroep 1 (studenten Pedagogiek en HRM)	O ₁		O ₂
Experimentele groep 2 (studenten Pedagogiek)		X	O ₂ , O ₃ , O ₄
Controlegroep 2 (studenten Pedagogiek)			O ₂

X= assessment in VAL, T₁= tijdstip 1, T₂= tijdstip 2, O₁= pretest leerbenadering, O₂= posttest leerbenadering, O₃= vragenlijst percepties en O₄= focusgroep

Figuur 1: Opzet van het onderzoek

2.5 Data-analyse

2.5.1 Deelvraag 1

Een MANOVA Repeated Measures is uitgevoerd om te bepalen of er een verschil bestaat tussen experimentele groep 1 en controlegroep 1 in de gehanteerde leerbenadering tussen de pre- en posttest. Om na te gaan in hoeverre er een verschil bestaat tussen de vier groepen (de twee experimentele groepen en twee controlegroepen) in de gehanteerde leerbenadering tijdens de posttest is een MANOVA uitgevoerd. In beide analyses is de onafhankelijke variabele de assessmentmethode (assessment in VAL of regulier assessment). De afhankelijke variabelen zijn een diepgaande leerbenadering en een oppervlakkige leerbenadering.

Met een MANOVA is geanalyseerd a) in hoeverre er een verschil is tussen de leerbenadering van studenten die al ervaring hadden met het assessment in VAL en studenten die nog geen ervaring met

deze assessmentmethode hadden en b) in hoeverre de mate waarin het assessment in VAL uitgevoerd is zoals bedoeld invloed heeft op de leerbenadering van studenten. De onafhankelijke variabelen zijn ervaring met het assessment in VAL en de mate waarin het assessment uitgevoerd is zoals bedoeld en de afhankelijke variabelen zijn een diepgaande leerbenadering en een oppervlakkige leerbenadering.

2.5.2 Deelvraag 2

Om na te gaan wat de percepties van studenten zijn over (kwaliteits)aspecten van het assessment in VAL, is voor elke (vijfpunts)schaal uit de vragenlijst 'Percepties' het gemiddelde en de standaarddeviatie berekend. Een gemiddelde score hoger dan 3,0 betekent dat studenten het betreffende aspect gemiddeld genomen als positief percipiëren. Een gemiddelde score lager dan 3,0 betekent dat studenten het aspect gemiddeld genomen als negatief percipiëren. Aanvullend op de kwantitatieve data zijn er ook kwalitatieve data (d.m.v. focusgroepen) verzameld. Voor de kwalitatieve analyse zijn eerst de opnames van de focusgroep-gesprekken uitgeschreven. De transcripten zijn vervolgens per aspect van het assessment in VAL met elkaar vergeleken. De analyse heeft geresulteerd in een samenvattende beschrijving van de argumenten voor en toelichting op de percepties van studenten over de verschillende kwaliteitsaspecten van het assessment in VAL.

De relatie tussen de percepties onderling is geanalyseerd door middel van de statistische toets 'Pearson product-moment correlatie'. Hierbij is gebruik gemaakt van de scores van de experimentele groepen op de schalen uit de vragenlijst 'Percepties'.

Een MANOVA is uitgevoerd om vast te stellen a) in hoeverre er een verschil is tussen de percepties van studenten die al ervaring hadden met het assessment in VAL en studenten die nog geen ervaring met deze assessmentmethode hadden en b) in hoeverre de mate waarin het assessment in VAL uitgevoerd is zoals bedoeld invloed heeft op de percepties van studenten. De onafhankelijke variabelen zijn ervaring met het assessment in VAL en de mate waarin het assessment uitgevoerd is zoals bedoeld en de afhankelijke variabelen zijn de percepties van studenten over de a) geschiktheid van het assessment, b) duidelijkheid van het assessment, c) mate waarin het assessment het leren stimuleert, d) authenticiteit van de assessmenttaak en e) authenticiteit van de fysieke context.

2.5.3 Deelvraag 3

Met de Pearson product-moment correlatieanalyse die uitgevoerd is om de onderlinge relaties tussen percepties te bepalen (deelvraag 2), is ook de relatie tussen de percepties van studenten over aspecten van het assessment in VAL en de leerbenadering van studenten geanalyseerd. Hierbij is gebruik gemaakt van de scores van de experimentele groepen op de schalen uit de vragenlijst 'Percepties' en de schalen uit de R-SPQ-2F-vragenlijst (posttest).

Voor alle toetsen geldt dat er tweezijdig is getoetst met een significantieniveau van 5% ($p < .05$).

3. Resultaten

3.1 Effect van het assessment in VAL op de leerbenadering

De betrouwbaarheid (uitgedrukt in Cronbach's alpha) van de schalen uit de R-SPQ-2F vragenlijst (pre- en posttest) staan in Tabel 2. Over het algemeen geldt dat een schaal voldoende betrouwbaar is bij een waarde van Cronbach's alpha boven de 0.6 (Baarda, De Goede & Dijkum, 2011). De betrouwbaarheid van de schalen uit de R-SPQ-2F vragenlijst is voldoende tot goed met een Cronbach's alpha variërend van $\alpha = 0.71$ tot $\alpha = .84$.

Tabel 2

Betrouwbaarheid van de schalen uit de R-SPQ-2F-vragenlijst voor de pre- en posttest

Schaal	Cronbachs' alpha	
	Pretest	Posttest
Diepgaande leerbenadering	0.84	0.79
Oppervlakkige leerbenadering	0.73	0.71

In Tabel 3 staan de gemiddelde scores en standaarddeviaties van de twee experimentele groepen en twee controlegroepen op de (vijfpunts)schalen 'Diepgaande leerbenadering' en 'Oppervlakkige leerbenadering'. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen de gemiddelde scores op de pretest (indien van toepassing) en de posttest. Door uitval tijdens het eerste kwartaal van de opleiding of afwezigheid tijdens de posttest, hebben er minder studenten deelgenomen aan de posttest ($n = 83$) dan aan de pretest ($n = 95$). In de analyse zijn alleen de studenten meegenomen die hebben deelgenomen aan zowel de pre- als posttest ($n = 83$; 87,4%).

Tabel 3

Gemiddelde scores en standaarddeviaties van de experimentele- en controlegroepen op de schalen uit de R-SPQ-2F-vragenlijst (pre- en posttest)

		Experimentele groep 1 ($n = 38$)		Controlegroep 1 ($n = 45$)		Experimentele groep 2 ($n = 28$)		Controlegroep 2 ($n = 49$)	
Schaal	Tijdstip	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Diepgaande leerbenadering	Pretest	2,76	0,56	2,75	0,76				

Posttest		2,65	0,58	2,70	0,65	2,97	0,61	2,65	0,48
Oppervlakkige leerbenadering	Pretest	2,36	0,61	2,57	0,57				
	Posttest	2,17	0,48	2,74	0,53	1,99	0,47	2,53	0,50

Noot. n = aantal studenten, SD = standaarddeviatie, M = gemiddelde

Uit de MANOVA Repeated Measures analyse blijkt dat er geen significant hoofdeffect is voor 'tijd' ($F(2, 80) = 0.61, p > .05$), maar wel voor 'groep' ($F(2, 80) = 10.93, p < .05, \eta^2 = .22$). Dit betekent dat er een significant verschil is tussen experimentele groep 1 en controlegroep 1 in de gehanteerde leerbenadering. Een univariate ANOVA laat zien dat het hoofdeffect van 'groep' significant is voor de oppervlakkige leerbenadering ($F(1, 81) = 17.47, p < .05$), $\eta^2 = .18$ maar niet voor de diepgaande leerbenadering ($F(1, 81) = 0.03, p > .05$). Er is sprake van een significant interactie-effect voor tijd x groep ($F(2, 80) = 3.47, p < .05, \eta^2 = .08$). Dit betekent dat er een significant verschil is tussen de experimentele groep en de controlegroep in de gehanteerde leerbenadering tussen de pre- en posttest. Univariaat is het interactie-effect alleen significant voor de oppervlakkige leerbenadering ($F(1, 81) = 5.35, p < .05$), $\eta^2 = .06$). De experimentele groep (die het assessment in VAL heeft uitgevoerd) is significant minder oppervlakkig gaan leren dan de controlegroep.

Vervolgens is met behulp van een MANOVA getoetst in hoeverre de vier groepen (twee experimentele groepen en twee controlegroepen) verschillen in de gehanteerde leerbenadering tijdens de nameting. Uit deze analyse komt naar voren dat er sprake is van een significant verschil tussen de groepen ($F(6, 312) = 8.75, p < .05, \eta^2 = .14$). Univariate ANOVA's wijzen uit dat de groepen significant verschillen in het hanteren van een oppervlakkige leerbenadering ($F(3, 156) = 17.00, p < .05, \eta^2 = .25$), maar niet in het hanteren van een diepgaande leerbenadering ($F(3, 156) = 2.24, p > .05$). Uit een post hoc multiple comparison test (Bonferroni) komt naar voren dat de twee experimentele groepen tijdens de posttest significant minder oppervlakkig leerden dan de twee controlegroepen (vier keer $p < .05$).

Een MANOVA wijst uit dat er geen significant verschil bestaat tussen de groep die al ervaring had met het assessment in VAL (experimentele groep 2) en de groep die nog geen ervaring met deze assessmentmethode had (experimentele groep 1) ($F(2, 62) = 2.50, p > .05$). Ook heeft de mate waarin het assessment in VAL uitgevoerd wordt zoals bedoeld geen significant effect op de leerbenadering van studenten ($F(2, 62) = 0.25, p > .05$).

3.2 Percepties van studenten over het assessment in VAL

De betrouwbaarheid van de schalen uit de vragenlijst 'Percepties' is vastgesteld door Cronbach's alpha te berekenen. De betrouwbaarheid van de schaal 'Kwantiteit en kwaliteit van de feedback' is

met een Cronbach's alpha van 0.04 zodanig laag dat deze in de verdere analyses buiten beschouwing wordt gelaten. Ook de schaal 'Geschiktheid van het assessment' is onvoldoende betrouwbaar met een Cronbach's alpha van 0.41. Het weglaten van item 11 'Om het assessment te kunnen halen, had je alleen een goed geheugen nodig', verhoogt de betrouwbaarheid naar een Cronbach's alpha van 0.59. Dit is nog steeds laag, maar omdat deze schaal inhoudelijk van toegevoegde waarde is voor het onderzoek, wordt deze schaal wel meegenomen in de verdere analyses. De betrouwbaarheid van de schalen 'Leren van het assessment' en 'Authenticiteit van de fysieke context' is met een Cronbach's alpha van achtereenvolgens 0.50 en 0.56 ook onvoldoende. Het weglaten van item 5 'De assessmenttaken waren niet erg uitdagend' uit de schaal 'Leren van het assessment' verhoogt de betrouwbaarheid naar $\alpha = 0.60$. Het weglaten van item 9 'De omgeving waarin ik het assessment uit moest voeren, leek op de werkomgeving van een Pedagoog/HRM-professional' uit de schaal 'Authenticiteit van de fysieke context' resulteert in een betrouwbaarheid van $\alpha = 0.61$. Beide schalen voldoen na weglating van de betreffende items aan de gewenste minimale Cronbach's alpha van 0.60 (Baarda, De Goede & Dijkum, 2011) en zullen om die reden meegenomen worden in de analyses. De overige twee schalen 'Duidelijkheid van het assessment' en 'Authenticiteit van de assessmenttaak' zijn met een Cronbach's alpha van 0.66 en 0.82 matig tot goed betrouwbaar. In Tabel 4 wordt de betrouwbaarheid van de schalen (na het verwijderen van de onbetrouwbare items), uitgedrukt in Cronbach's alpha, weergegeven.

Tabel 4

Betrouwbaarheid van de schalen uit de vragenlijst 'Percepties'

Schaal	Aantal items	Cronbach's alpha
Geschiktheid van het assessment	2	0.59
Duidelijkheid van het assessment	3	0.66
Leren van het assessment	3	0.60
Authenticiteit van de assessmenttaak	5	0.82
Authenticiteit van de fysieke context	4	0.61

Tabel 5 bevat een overzicht van de gemiddelde scores en standaarddeviaties van de totale groep en de twee experimentele groepen afzonderlijk op de (vijfpunts)schalen uit de vragenlijst 'Percepties'. Een MANOVA wijst uit dat de twee experimentele groepen significant verschillen in hun percepties over het assessment in VAL ($F(5, 59) = 3.20, p < .05, \eta^2 = .21$). Univariate ANOVA's laten zien dat de groep zonder eerdere ervaring met het assessment in VAL (experimentele groep 1) de duidelijkheid van het assessment significant negatiever percipieert dan de groep die al wel ervaring met deze assessmentmethode had ($F(1, 63) = 12.77, p < .05, \eta^2 = .17$). Desondanks wordt dit aspect van het assessment in VAL door beide groepen als negatief gepercipieerd. Ten aanzien van de overige

aspecten van het assessment zijn er geen significante verschillen in de percepties van beide groepen ($p > .05$). Uit de gemiddelde scores van de totale groep blijkt dat het aspect ‘geschiktheid van het assessment’ het meest positief gepercipieerd wordt, gevolgd door het aspect ‘leren van het assessment’. De fysieke omgeving waarin het assessment plaatsvond, wordt door studenten niet als authentiek gepercipieerd. Daarentegen percipiëren ze de assessmenttaak wel als authentiek, al moet daarbij opgemerkt worden dat het een matige gemiddelde score betreft.

Uit de MANOVA-analyse blijkt ook dat de mate waarin het assessment uitgevoerd wordt zoals bedoeld een significant effect heeft op de percepties van studenten over het assessment in VAL ($F(5, 59) = 3.01, p < .05, \eta^2 = .20$). Er is sprake van een significant effect van deze variabele op de percepties van studenten over de authenticiteit van de assessmenttaak ($F(1, 63) = 6.82, p < .05, \eta^2 = .10$) en de authenticiteit van de fysieke context ($F(1, 63) = 9.26, p < .05, \eta^2 = .13$). Naarmate de mate waarin het assessment in VAL uitgevoerd wordt zoals bedoeld, toeneemt, percipiëren studenten de assessmenttaak en de fysieke context waarin het assessment plaatsvindt als minder authentiek.

Tabel 5

Gemiddelde scores en standaarddeviaties van de totale groep en de experimentele groepen afzonderlijk op de schalen uit de vragenlijst ‘Percepties’

	Totale groep ($n = 66$)		Experimentele groep 1 ($n = 38$)		Experimentele groep 2 ($n = 28$)	
Schaal	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Geschiktheid van het assessment	3,89	0,67	3,80	0,61	4,02	0,74
Duidelijkheid van het assessment	2,26	0,80	1,97	0,64	2,67	0,82
Leren van het assessment	3,76	0,53	3,82	0,49	3,68	0,57
Authenticiteit van de assessmenttaak	3,20	0,70	3,05	0,76	3,40	0,58
Authenticiteit van de fysieke context	2,92	0,60	2,94	0,66	2,89	0,52

Noot. n = aantal studenten, SD = standaarddeviatie, M = gemiddelde

3.2.1 Onderlinge relaties tussen de percepties van studenten

De resultaten uit de correlatieanalyse (zie Tabel 6) laten zien dat er significante verbanden bestaan tussen de percepties onderling. Allereerst is de perceptie van studenten over de duidelijkheid van het assessment in VAL significant negatief gerelateerd aan de perceptie van studenten over de mate waarin het assessment hun leren stimuleert, $r = -.26, p < .05$ en significant positief gerelateerd aan de perceptie van studenten over de mate van authenticiteit van de assessmenttaak, $r = .25, p < .05$. Daarnaast is er een significant positief verband tussen de perceptie van studenten over de mate waarin het assessment in VAL het leren stimuleert en hun perceptie over de mate van authenticiteit van de

assessmenttaak, $r = .26, p < .05$ en de authenticiteit van de fysieke context waarin het assessment is uitgevoerd, $r = .30, p < .05$. Tenslotte is ook de perceptie van studenten over de authenticiteit van de assessmenttaak significant positief gerelateerd aan de perceptie over de authenticiteit van de fysieke context, $r = .41, p < .01$.

Tabel 6

Correlaties tussen percepties van studenten (n = 66) over het assessment in VAL

	1	2	3	4	5
1. Geschiktheid van het assessment	–	.22	– .10	.16	.04
2. Duidelijkheid van het assessment	.22	–	– .26*	.25*	– .11
3. Leren van het assessment	– .10	– .26*	–	.26*	.30*
4. Authenticiteit van de assessmenttaak	.16	.25*	.26*	–	.41**
5. Authenticiteit van de fysieke context	.04	– .11	.30*	.41**	–

* $p < .05$, ** $p < .01$.

3.2.2 Kwalitatieve resultaten percepties over het assessment in VAL

In deze paragraaf worden de kwalitatieve resultaten beschreven uit de focusgroepen met betrekking tot de percepties van studenten over de aspecten van het assessment in VAL. Hierbij is een vergelijking gemaakt tussen studenten die al ervaring hadden met het assessment in VAL en studenten die nog geen eerdere ervaring met deze assessmentmethode hadden. Ter illustratie worden citaten uit de gesprekken weergegeven.

Percepties over de kwantiteit en kwaliteit van de feedback

Zowel de studenten met eerdere ervaring met het assessment in VAL als de studenten zonder eerdere ervaring met deze assessmentmethode waren van mening dat ze niet of weinig geleerd hadden van de feedback die ze zelf gegeven hadden. Een student zei hierover:

‘Je kunt wel iets leren van het lezen van een leerproduct van een ander, maar de feedback die je geeft baseer je toch op de kennis die je al hebt’.

Studenten vonden de hoeveelheid feedback die ze ontvingen erg wisselend. Ze gaven aan dat het maken van de leerarrangementen al zoveel tijd kostte dat ze weinig tijd meer over hadden om medestudenten feedback te geven. Ook de kwaliteit van de feedback werd als erg wisselend ervaren:

‘Ik had wel wat aan de feedback, maar soms ook niet. Dan gaat het bijvoorbeeld over spelfouten’.

De studenten met eerdere ervaring met het assessment kaartten aan dat er alleen maar feedback werd gegeven omdat studenten daarmee zelf hun competenties aan konden tonen en niet omdat anderen er iets aan zouden hebben.

Percepties over de geschiktheid van het assessment

Alle studenten gaven aan het assessment in VAL geschikt te vinden omdat het assessment vooral gericht was op het toetsen van het begrip, het toepassen van de opgedane kennis en het leggen van verbanden tussen de theorie en praktijk (stage). Studenten met eerdere ervaring met het assessment merkten daarbij op dat in de eerste assessments die ze uitvoerden de nadruk nog voornamelijk lag op het toetsen van kennis, maar dat de nadruk in de loop van de tijd steeds meer kwam te liggen op het toepassen van kennis en het leggen van verbanden en minder op het toetsen van feitenkennis.

Volgens de studenten toetste het assessment wat ze de afgelopen periode hadden geleerd, omdat ze tijdens het assessment hun competenties aan konden tonen met behulp van het bewijsmateriaal dat ze door het uitvoeren van leeractiviteiten in die periode verzameld hadden. Doordat de assessmentdag uit verschillende onderdelen bestond, zoals een casustoets, presentatie en forum, hadden ze het gevoel dat ze hun opgedane kennis en vaardigheden tijdens die dag goed konden laten zien.

Percepties over de duidelijkheid van het assessment

De duidelijkheid van het assessment liet volgens de studenten te wensen over. Ze wisten niet wat er van ze verwacht werd, de richtlijnen daarvoor ontbraken. Het was voor de studenten ook niet duidelijk waarop ze beoordeeld werden en aan welke eisen ze moesten voldoen om een voldoende te behalen. Deze onduidelijkheid leverde bij studenten onzekerheid en frustraties op. Een student vertelde:

‘Aan de ene kant kun je denken, dat is fijn want dan heb je meer vrijheid, dat vond ik ook wel fijn, maar toch is het moeilijk omdat het onzekerheid oplevert’.

De studenten die al ervaring hadden met het assessment in VAL merkten hierbij op dat het assessment wel steeds duidelijker werd naarmate ze het vaker hadden uitgevoerd.

Percepties over leren van het assessment

De voorbereiding op het assessment bestond hoofdzakelijk uit het maken van een presentatie waarin studenten, met behulp van het verzamelde bewijsmateriaal, aan moesten tonen dat ze de competenties beheersten. Alle studenten waren van mening dat ze tijdens deze voorbereiding nieuwe dingen geleerd hadden. De volgende uitspraak illustreert dit:

‘Je kijkt dan weer terug naar je oude producten en dan lijkt het allemaal zo logisch. Toen zag je dat nog niet’.

Ten aanzien van de vraag of studenten ook nieuwe dingen geleerd hadden tijdens de uitvoering van het assessment in VAL, stelden de studenten die al ervaring hadden met het assessment dat ze veel geleerd hadden van de presentaties van anderen. Deze mening werd niet gedeeld door alle studenten die nog geen eerdere ervaring hadden met het assessment in VAL. Een aantal van deze studenten gaf aan dat ze de presentaties niet van toegevoegde waarde vonden, omdat ze de leerproducten die studenten presenteerden al eerder in de elektronische leeromgeving bekeken hadden. De studenten waren het wel met elkaar eens dat het forum (discussie over stellingen) tot nieuwe inzichten had geleid.

Percepties over de authenticiteit van de taak

De studenten stelden dat de taken die ze tijdens het assessment moesten uitvoeren niet leken op de taken die ze later in hun beroep moeten uitvoeren. Dit vonden ze echter geen probleem, omdat ze niet zoveel waarde hechtten aan authentieke assessmenttaken. Ook vroegen studenten zich af of het realiseren van authentieke assessmenttaken wel haalbaar is, aangezien de taken die ze later in hun beroep uit moeten gaan voeren erg uiteen kunnen lopen.

Alle studenten waren van mening dat het assessment ze goed voorbereidde op het toekomstige beroep, omdat ze tijdens het assessment de competenties moesten aantonen die ze in de beroepspraktijk nodig hebben. Daarnaast gaven studenten aan dat ook de vaardigheden die tijdens het assessment aan bod kwamen, zoals het geven van een presentatie, het verantwoorden van het handelen en het behandelen van een casus, van belang zijn voor hun toekomstige beroep.

Percepties over de authenticiteit van de fysieke context

Het assessment vond bij beide groepen in een klaslokaal plaats. Volgens studenten leek deze omgeving niet op de omgeving waar ze later komen te werken. Desondanks waren ze tevreden met deze omgeving. Een authentieke assessmentomgeving werd niet heel belangrijk gevonden. De volgende uitspraak illustreert dit:

‘Straks gaan we afstuderen en dan zijn we weer in de praktijk, dus wat dat betreft vind ik dat we daar wel genoeg van meekrijgen. En dat dit niet heel realistisch hoeft te zijn’.

Positieve aspecten en verbeterpunten van het assessment in VAL

Als belangrijkste positieve punt aan het assessment in VAL noemden studenten het feit dat ze zelf invulling konden geven aan de wijze waarop ze hun competenties aantoonden. Ook vonden ze het assessment in VAL erg veelzijdig en compleet doordat het uit verschillende assessmentonderdelen bestond. Ze hadden daardoor het gevoel dat niet alleen hun kennis werd getoetst, maar ook hun inzicht en vaardigheden. De volgende uitspraak illustreert dit:

‘Als je een tentamen maakt is het gewoon leren en dan kan iedereen zeg maar P&O’er worden op basis daarvan. Maar hier moet je ook je persoonlijke kwaliteiten laten zien. Dat vond ik wel positief’.

Als belangrijkste verbeterpunt kwam de (on)duidelijkheid van het assessment naar voren. Studenten hadden graag in het begin van de periode willen weten wat er tijdens het assessment van ze verwacht werd en aan welke eisen ze moesten voldoen om het assessment te kunnen halen. Een ander belangrijk verbeterpunt had betrekking op de rol van de docent; een prominentere rol van de docent in het gehele proces werd wenselijk gevonden. Nu hadden studenten naar eigen zeggen gedurende de periode weinig inzicht in hun voortgang en prestaties doordat ze alleen van medestudenten feedback op hun producten kregen en niet van de docent. Een student verwoordde dit als volgt:

‘Ik wil weten waar ik sta, ook tussendoor. Niet alleen één keer per periode en dan te horen krijgen: je hebt het helemaal verkeerd gedaan’.

Tot slot vonden ze het aantal producten dat tijdens de Editorial Review door de docent besproken werd, te weinig. Daardoor hadden studenten vaak weinig gevalideerde producten om als bewijsmateriaal te kunnen gebruiken voor het aantonen van hun competenties.

3.3 Relatie tussen de percepties van studenten en de gehanteerde leerbenadering

Uit de resultaten van de correlatieanalyse (zie Tabel 7) komt naar voren dat er een significant negatieve correlatie bestaat tussen de perceptie van studenten over de geschiktheid van het assessment in VAL en het hanteren van een oppervlakkige leerbenadering, $r = -.26, p < .05$. Dit betekent dat naarmate studenten het assessment als meer geschikt percipiëren, ze minder vaak een oppervlakkige leerbenadering hanteren. Daarnaast is er sprake van een significant positief verband tussen de perceptie van studenten over de authenticiteit van de assessmenttaak en het hanteren van een diepgaande leerbenadering, $r = .41, p < .01$. Dit betekent dat naarmate studenten de assessmenttaken als meer authentiek percipiëren, ze vaker een diepgaande leerbenadering hanteren.

Tabel 7

Correlaties tussen percepties van studenten ($n = 66$) over het assessment in VAL en de gehanteerde leerbenadering

	Oppervlakkige leerbenadering	Diepgaande leerbenadering
1. Geschiktheid van het assessment	-.26*	.21
2. Duidelijkheid van het assessment	-.06	.15
3. Leren van het assessment	.14	.05
4. Authenticiteit van de assessmenttaak	-.18	.41**

4. Conclusie en discussie

In dit onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal: In hoeverre bevordert het assessment in VAL diep leren bij hbo-studenten en bestaat er een verband tussen de percepties van studenten over aspecten van dit assessment en hun leerbenadering? Hieronder worden eerst de afzonderlijke deelvragen beantwoord, waarna een conclusie op de centrale onderzoeksvraag volgt.

De eerste deelvraag luidde: Wat is het effect van het assessment in VAL op de leerbenadering van hbo-studenten? Op basis van de resultaten uit dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat het assessment in VAL niet leidt tot dieper leren door hbo-studenten, maar dat het assessment in VAL daarentegen wel leidt tot een significante afname van oppervlakkig leren. De verwachting dat assessments die gebaseerd zijn op sociaal constructivistische principes diep leren bevorderen, wordt daarmee niet bevestigd. Tot dezelfde bevinding kwamen ook Baeten et al. (2008), Gijbels en Dochy (2006), Segers et al. (2006) en Struyven et al. (2006) in hun onderzoek naar het effect van ‘nieuwe’ assessmentvormen (zoals portfolioassessment en peer assessment) op de gehanteerde leerbenadering door lerenden. Deze onderzoeken lieten echter ook een toename van oppervlakkig leren zien, terwijl deze studie juist een afname laat zien. Er is geen verschil gevonden in de gehanteerde leerbenadering (tijdens de posttest) tussen studenten die al eerder ervaring hadden met het assessment in VAL en studenten die nog geen eerdere ervaring met deze assessmentmethode hadden. Men kan zich echter afvragen of de reguliere manier van toetsing (werkstuk, casus en kennistoets) waar de controlegroepen aan deelnamen, voor het doel van dit onderzoek wel afwijkend genoeg is geweest van het assessment in VAL. Hoewel het assessment in VAL zich op veel punten onderscheidt van de reguliere toetsing, doen beide (met uitzondering van het onderdeel kennistoets) een beroep op hogere orde vaardigheden. Een vergelijking met een controlegroep waarbij alleen een kennistoets afgenomen zou zijn, had wellicht andere resultaten opgeleverd.

Mogelijke verklaringen voor bovenstaande onderzoeksresultaten kunnen gezocht worden in de bevindingen ten aanzien van de vraag in hoeverre er een relatie bestaat tussen de percepties van hbo-studenten die werken volgens VAL over a) de geschiktheid van het assessment, b) de authenticiteit van het assessment, c) de duidelijkheid van het assessment, d) de mate waarin het assessment motiverend en stimulerend is en e) de hoeveelheid, timing en kwaliteit van de ontvangen feedback en de leerbenadering van studenten.

Ten eerste is er, in overeenstemming met de resultaten uit onderzoek van Gulikers et al. (2006; 2008), sprake van een significante positieve relatie tussen de perceptie van studenten over de

authenticiteit van de assessmenttaak en het hanteren van een diepgaande leerbenadering. Dit betekent dat wanneer studenten de assessmenttaken als meer authentiek percipiëren ze vaker een diepgaande leerbenadering hanteren. De onderzoekresultaten laten zien dat studenten de assessmenttaken waaruit het assessment in VAL bestond, als weinig authentiek percipieerden. Deze perceptie kan daarmee een mogelijke verklaring zijn voor de bevinding dat het assessment in VAL niet heeft geleid tot dieper leren door studenten.

Ten tweede kan geconcludeerd worden dat de perceptie van studenten over de geschiktheid van het assessment significant negatief gerelateerd is aan het hanteren van een oppervlakkige leerbenadering. Dit resultaat komt overeen met de resultaten uit onderzoek van Lawless en Richardson (2002), Lizzio et al. (2002) en Nijhuis et al. (2008). Zowel de kwantitatieve als kwalitatieve resultaten laten zien dat studenten het assessment in VAL als erg geschikt percipieerden. In de focusgroepen lichtten ze toe dat dat het assessment vooral gericht was op het toetsen van het begrip en het kunnen toepassen van kennis en in veel mindere mate op de reproductie van feiten. Ook waren studenten van mening dat ze hun verworven kennis en vaardigheden tijdens de assessmentdag goed konden laten zien doordat er verschillende assessmentvormen aan bod kwamen, zoals een casustoets en forum (debat over stellingen). Gezien het hierboven genoemde verband, biedt deze positieve perceptie van studenten over de geschiktheid van het assessment in VAL een mogelijke verklaring voor het feit dat het assessment in VAL tot een vermindering van oppervlakkig leren heeft geleid.

Wegens onvoldoende betrouwbaarheid van de schaal 'Kwantiteit en kwaliteit van de feedback' kon niet aangetoond worden of er een verband bestaat tussen de percepties van studenten ten aanzien van dit aspect en hun gehanteerde leerbenadering. Omdat hiervoor wel aanwijzingen in de literatuur aanwezig zijn (zie Segers et al., 2008) is het relevant om hier in vervolgonderzoek alsnog aandacht aan te besteden. De resultaten uit de focusgroepen laten zien dat zowel de kwaliteit als kwantiteit van de feedback door studenten als wisselend gepercipieerd werd; er is geen sprake van een uitgesproken positieve of negatieve perceptie van studenten ten aanzien van dit aspect.

Ten derde tonen de onderzoeksresultaten aan dat er geen verbanden bestaan tussen de percepties van studenten over de authenticiteit van de fysieke context, de duidelijkheid van het assessment en de mate waarin het assessment hun leren stimuleert en de leerbenadering die ze hanteren. Dit is tegenstrijdig met resultaten uit eerder onderzoek die een positief verband aantoonen tussen de perceptie van studenten over de authenticiteit van de fysieke context (Gulikers et al., 2006; 2008), de duidelijkheid van het assessment en de mate waarin het assessment het leren stimuleert (Segers et al., 2008) en het hanteren van een diepgaande leerbenadering door studenten. Er is geen duidelijke verklaring voor het niet kunnen aantonen van deze verbanden. Mogelijk hebben andere factoren, zoals de gepercipieerde relevantie van een aspect, persoonlijke kenmerken van participanten of contextuele factoren, hierin een rol gespeeld. Nader onderzoek is van belang om daar meer inzicht in te krijgen.

Met betrekking tot de perceptie van studenten over de duidelijkheid van het assessment in VAL en de authenticiteit van de fysieke context, zou er wel gesproken kunnen worden van een indirect positief verband (via de perceptie van studenten over de authenticiteit van de assessmenttaak) met het hanteren van een diepgaande leerbenadering. Ten aanzien van de duidelijkheid van het assessment in VAL wijzen de resultaten uit dat studenten dit aspect als negatief percipieerden, doordat de assessmentprocedure en -criteria niet duidelijk waren. Wat betreft de fysieke omgeving waarin het assessment in VAL plaatsvond, komt uit zowel de kwantitatieve als kwalitatieve resultaten naar voren dat studenten deze niet als authentiek percipieerden. De negatieve perceptie van studenten over de hiervoor genoemde aspecten van het assessment in VAL zou een mogelijke (indirecte) verklaring kunnen zijn voor de bevinding dat het assessment in VAL diep leren niet blijkt te bevorderen.

Als laatste moet vermeld worden dat ook de percepties van studenten over de betrokkenheid van de docent mogelijk een rol gespeeld hebben in de onderzoekresultaten ten aanzien van de gehanteerde leerbenadering door studenten. Onderzoek van Garrison en Cleveland-Innes (2005) wijst uit dat een hoge mate van betrokkenheid van de docent bij het leerproces van studenten een belangrijke factor is in het stimuleren van diep leren. Uit de focusgroepen komt echter naar voren dat studenten van mening waren dat de docent een te kleine rol speelde in het gehele proces, onder andere ten aanzien van het tussentijds beoordelen van hun producten. Ze stelden dat ze daardoor te weinig inzicht hadden in hun voortgang en prestaties. Nader onderzoek is echter nodig om tot gerichte uitspraken over voorgaande veronderstelling te kunnen komen.

De vraag in hoeverre er ook onderlinge relaties tussen de percepties van studenten bestaan, kan bevestigend beantwoord worden. Hierboven is al aangegeven dat er, ten aanzien van de gevonden indirecte relaties, sprake is van een onderling positief verband tussen a) de perceptie van studenten over de authenticiteit van de fysieke context en hun perceptie over de authenticiteit van de assessmenttaak en b) tussen de perceptie van studenten over de duidelijkheid van het assessment en hun perceptie over de authenticiteit van de assessmenttaak.

Daarnaast is er ook een onderlinge positieve relatie tussen de perceptie van studenten over de mate waarin het assessment in VAL het leren stimuleert en hun perceptie over de authenticiteit van de assessmenttaak en de authenticiteit van de fysieke context. Dit resultaat sluit aan bij de bevinding van Sambell et al. (1997) dat studenten een authentiek assessment als meer stimulerend voor het leren percipiëren dan een assessment dat niet authentiek is. Opvallend is echter dat studenten in de focusgroepen aangaven dat ze een authentieke assessmentomgeving niet heel belangrijk vonden. Ze lichtten toe dat ze tijdens stages al genoeg meekregen van hun toekomstige werkomgeving en om die reden niet veel waarde hechtten aan een authentieke assessmentomgeving.

Een laatste onderlinge relatie is gevonden tussen de perceptie van studenten over de duidelijkheid van het assessment en hun perceptie over de mate waarin het assessment in VAL hun leren stimuleert.

Opmerkelijk is dat het hier een negatief verband betreft; naarmate studenten het assessment als minder duidelijk percipiëren, zijn ze van mening dat ze meer leren van het assessment. Deze bevinding is tegenstrijdig met de nadruk die binnen de assessmentcultuur gelegd wordt op het belang van duidelijke en transparante assessmentprocedures en -criteria als voorwaarde om het leren te kunnen stimuleren (Baartman, 2008; Gibbs & Simpson, 2004). Een mogelijke verklaring voor dit resultaat komt voort uit de focusgroepen. Studenten gaven daarin aan dat ze, doordat er geen sprake was van strikte assessmentcriteria en -procedures, zelf invulling moesten geven aan de wijze waarop ze hun competenties aantoonde met behulp van het verzamelde bewijsmateriaal. Studenten stelden dat ze veel geleerd hadden van dit proces.

De duidelijkheid van het assessment is overigens het enige aspect van het assessment in VAL ten aanzien waarvan de percepties van studenten die nog geen eerdere ervaring met het assessment in VAL hadden, blijken te verschillen van de percepties van studenten die al wel eerdere ervaring met deze assessmentmethode hadden. De groep met eerdere ervaring met het assessment in VAL percipieerde de duidelijkheid van het assessment significant minder negatief (maar nog steeds negatief) dan de groep die nog geen eerdere ervaring met deze assessmentmethode had. Studenten legden in de focusgroepen uit dat steeds duidelijker werd wat er van ze verwacht werd, naarmate ze het assessment in VAL vaker uitgevoerd hadden. Dit resultaat komt overeen met het onderzoek van Struyven, Dochy en Janssens (2008) dat laat zien dat studenten een assessment positiever percipiëren als ze er meer bekend mee raken. Echter, ondersteuning voor dit onderzoeksresultaat blijft in dit onderzoek beperkt tot de perceptie van studenten over bovengenoemd aspect.

Tot slot kan met betrekking tot de vraag in hoeverre de mate waarin het assessment in VAL uitgevoerd wordt zoals bedoeld invloed heeft op de percepties en de leerbenadering van studenten, geconcludeerd worden dat er geen effect is voor de gehanteerde leerbenadering, maar wel voor de percepties van studenten. Studenten blijken de assessmenttaak en de fysieke context als minder authentiek te percipiëren naarmate het assessment in VAL in toenemende mate uitgevoerd wordt zoals bedoeld. De gevolgtrekking die hieruit gemaakt kan worden is dat het assessment in VAL (vanuit het oogpunt van studenten) weinig authentiek is. Dit wordt bevestigd door de resultaten uit de focusgroepen ten aanzien van de percepties van studenten over dit aspect. Het is een opvallende bevinding, aangezien authenticiteit een belangrijk kenmerk is van assessments die gebaseerd zijn op sociaal constructivistische principes (Sambell et al., 1997; Birenbaum, 2003).

Geconcludeerd kan worden dat het assessment in VAL diep leren niet bevordert, maar wel leidt tot een vermindering van oppervlakkig leren door studenten. Percepties van studenten over het assessment in VAL spelen hierin een rol. Er is sprake van een positieve relatie tussen de perceptie van studenten over de authenticiteit van de assessmenttaak en diep leren en een negatieve relatie tussen de perceptie van studenten over de geschiktheid van het assessment en oppervlakkig leren.

4.1 Beperkingen

Allereerst moet opgemerkt worden dat de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten beperkt is, omdat het onderzoek slechts bij twee hbo-opleidingen is uitgevoerd die niet ad random geselecteerd zijn. Daarnaast bestond de onderzoekspopulatie, door de aard van de deelnemende opleidingen, voornamelijk uit vrouwen met vwo als vooropleiding. Het is dan ook wenselijk om dit onderzoek te herhalen met een meer gevarieerde onderzoekspopulatie.

Ten tweede kan niet met zekerheid gesteld worden dat het gevonden verschil tussen de controlegroep en experimentele groep in de gehanteerde (oppervlakkige) leerbenadering direct toe te schrijven is aan de assessmentmethode. Ook het onderwijs dat de studenten volgden, kan hierop van invloed geweest zijn. Dit was namelijk niet exact hetzelfde voor beide groepen. Het onderzoek zou nauwkeuriger geweest zijn als de controle- en experimentele groep aan hetzelfde onderwijs hadden deelgenomen met alleen verschillende manieren van toetsing.

Ten derde zijn verschillende items (met name negatief geformuleerde items) uit de vragenlijst 'Percepties' verwijderd om tot een voldoende betrouwbaarheid van de schalen te komen. Het weglaten van deze items kan van invloed geweest zijn op de resultaten. Ook na het verwijderen van de items was de betrouwbaarheid van een aantal schalen niet erg hoog te noemen. De schaal 'Kwantiteit en kwaliteit van de feedback' is om die reden zelfs geheel buiten beschouwing gelaten in de analyses. Voor gebruik in vervolgonderzoek is het dan ook raadzaam om de vragenlijst aan te passen door bijvoorbeeld de negatief geformuleerde items om te buigen naar positief geformuleerde items.

Tot slot zijn de resultaten uit de focusgroepen gebaseerd op een beperkt aantal studenten die op basis van vrijwilligheid hebben deelgenomen aan de focusgroepen. De kans bestaat hierdoor dat dit juist heel tevreden of heel ontevreden studenten zijn ten aanzien van het assessment in VAL. Dit betekent dat er niet met zekerheid vanuit gegaan kan worden dat de mening van studenten uit de focusgroepen representatief is voor de studenten die ze vertegenwoordigen.

4.2 Theoretisch en praktische implicaties

In lijn met onderzoek van onder andere Segers et al. (2008) en Struyven et al. (2006) wijst ook dit onderzoek uit dat het niet vanzelfsprekend is dat assessments die gebaseerd zijn op principes uit de sociaal constructivistische leertheorie, diep leren bevorderen. De onderzoeksresultaten bevestigen de stelling van Entwistle (1991) dat niet zozeer het assessment, maar de percepties van studenten over aspecten van het assessment het leren beïnvloeden. Dit impliceert dat het van belang is om studenten al in een vroeg stadium te betrekken bij het ontwerpen en vormgeven van assessments, zodat er rekening gehouden kan worden met hun percepties.

Vooralsnog lijkt er echter niet gesproken te kunnen worden van eenduidige verbanden tussen de percepties van studenten over bepaalde aspecten van een assessmentmethode en de leerbenadering die ze hanteren. Zo zijn in dit onderzoek relaties gevonden die niet naar voren komen uit vergelijkbaar onderzoek en andersom. Nader onderzoek naar factoren die daar mogelijk een rol in spelen, is dan ook relevant.

Ten aanzien van de principes uit de assessmentcultuur (zie o.a. Sambell et al., 1997) om het leren te stimuleren, ondersteunt dit onderzoek het belang van het gebruik van een mix van toetsvormen, de nadruk op het toetsen van hogere orde vaardigheden en de authenticiteit van assessmenttaken. Er is echter minder ondersteuning gevonden voor het belang van een authentieke assessmentomgeving. Zo zijn de percepties van studenten over dit aspect niet direct gerelateerd aan diep leren en blijken studenten er ook niet veel waarde aan te hechten. Aangezien het realiseren van een authentieke assessmentomgeving veel (tijd en organisatie) van docenten vergt, lijkt het zinvol om hier met name gebruik van te maken als ook studenten er de toegevoegde waarde van inzien.

Op basis van de onderzoeksresultaten kunnen praktisch aanbevelingen gedaan worden ter verbetering van een aantal aspecten van het assessment in VAL. Allereerst zou de duidelijkheid van het assessment in VAL bevorderd kunnen worden door de assessmentprocedures en -criteria direct bij aanvang van een onderwijsperiode aan studenten bekend te maken. Ook zou een proefassessment georganiseerd kunnen worden om studenten een goed beeld te geven van wat er van ze verwacht wordt tijdens het assessment.

Ten tweede wordt aanbevolen om de docent meer producten te laten bespreken tijdens Editorial Reviews of de frequentie van het aantal Editorial Reviews te verhogen, zodat studenten meer inzicht krijgen in hun voortgang en prestaties en daardoor bijtijds hun leerproces en producten bij kunnen stellen. De verwachting is dat deze extra investering door docenten zich uiteindelijk terugverdient in betere prestaties op het assessment en een positievere perceptie van studenten over de betrokkenheid van de docent.

Als laatste is het van belang om de mate van authenticiteit van de assessmenttaken in VAL te verhogen. De percepties van studenten over dit aspect zijn, in tegenstelling tot de percepties over de authenticiteit van de fysieke assessmentomgeving, namelijk wel direct positief gerelateerd aan diep leren. Daarbij is het noodzakelijk dat er rekening gehouden wordt met de verwachtingen van studenten ten aanzien van de authenticiteit van een assessmenttaak, omdat studenten kunnen verschillen in wat ze als authentiek percipiëren. Dit blijkt onder andere afhankelijk te zijn van de hoeveelheid praktijkervaring die ze hebben opgedaan (Gulikers et al., 2008).

Interessant zou zijn dit onderzoek te herhalen nadat bovenstaande praktische aanbevelingen doorgevoerd zijn, om vast te stellen of het assessment in VAL dan niet alleen leidt tot een vermindering van oppervlakkig leren, maar ook tot een toename van diep leren.

Referenties

- Baarda, B., De Goede, M., & Dijkum, C. (2011). *Basisboek statistiek met SPSS: Handleiding voor het verwerken en analyseren van en rapporteren over (onderzoeks)gegevens*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Baartman, L. K. J. (2008). *Assessing the assessment. Development and use of quality criteria for Competence Assessment Programmes*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2, 114-129.
- Baeten, J. (2009). *Virtual Action Learning: Een opleidingsconcept over samenlerend produceren met ICT*. Breda: Citowoz.
- Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2008). Students' approaches to learning and assessment preferences in a portfolio-based learning environment. *Instructional Science*, 36(5), 359-374.
- Biggs, J. (1987). *Study Process Questionnaire manual*. Melbourne. *Student approaches to learning and studying*. Australia: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment, in M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of quality and standards* (pp. 13-36). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., Wiesemes, R., & Nickmans, G. (2006). A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1, 61-67.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Dierick, S., & Dochy, F. (2001). New lines in edumetrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 307-329.
- Dochy, F., & McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298.
- Duffy, Th. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications of the design and delivery of instruction. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 170-195). London: Prentice Hall
- Entwistle, N. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher*

- Education*, 22, 201-204.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Frederiksen, N. (1984). The real test bias: Influences of testing on teaching and learning. *American Psychologist*, 39(3), 193-202.
- Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- Gibbs, G., & Dunbar-Goddet, H. (2007). *The effects of programme assessment environments on student learning*. Retrieved April 15, 2012 from <http://www.tlrp.org/themes/seminar/daugherty/docs/grahamgibbspaper.pdf>
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning? *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gibbs, G., Simpson, C., & MacDonald, R. (2003). *Improving student learning through changing assessment – a conceptual and practical framework*. Paper gepresenteerd op de EARLI Conferentie, Padova, Italië.
- Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students' preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52, 67-85.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Kester, L. (2006). Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approaches and learning outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 381-400.
- Gulikers, J. T. M., Kester, L., Kirschner, P. A., & Bastiaens, T. J. (2008). The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 18, 172-186.
- Khan, M. E., Anker, M., Patel, B. C., Barge, S., Sadhwani, H., & Kohle, R. (1991). The use of focus groups in social and behavioural research: Some methodological issues. *World Health Statistics Quarterly*, 44(3), 145-149.
- Lawless, C. J., & Richardson, J. T. E. (2002). Approaches to studying and perceptions of academic quality in distance education. *Higher Education*, 44, 257-282.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Nijhuis, J., Segers, M., & Gijssels, W. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies. *Learning Environments Research*, 8, 67-93.
- Nijhuis, J., Segers, M., & Gijssels, W. (2008). The extent of variability in learning strategies and

- students' perceptions of the learning environment. *Learning and Instruction*, 18, 121-134.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and the perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411-427.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). 'But is it fair?': An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349-371.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches; Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 453-472.
- Segers, M., Gijbels, D., & Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34(1), 35-44.
- Segers, M., Martens, R., & Van den Bossche, P. (2008). Understanding how a case-based assessment instrument influences student teachers' learning approaches. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1751-1764.
- Segers, M., Nijhuis, J., & Gijsselaers, W. (2006). Redesigning a learning and assessment environment: The influence on students' perceptions of assessment demands and their learning strategies. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 223-242.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2008). The effects of hands-on experience on students' preferences for assessment methods. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 69-88.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the learning/teaching environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279-294.
- Tang, C., Lai, P., Arthur, D. & Leung, S. F., (1999) How do students prepare for traditional and portfolio assessment in a problem-based learning curriculum? In J. Conway & A. Williams (Eds.) *Themes and Variations in PBL: Refereed proceedings of the 1999 Bi-ennial PBL Conference Vol.1* (pp. 206-217). Australia: Australia Problem -Based Learning Network (PROBLARC).
- Tiwari, A., & Tang, C. (2003). From process to outcome: the effect of portfolio assessment on student learning. *Nurse Education Today*, 23, 269-277.

- Van der Vleuten, C. P. M., & Schuwirth, L. W. T. (2005). Assessing professional competence: from methods to programmes. *Medical Education*, 39(3), 309-317.
- Wilson, K., & Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: comparing conventional and action learning designs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(1), 87-101.

Bijlagen

Bijlage 1: Status van de gevalideerde feedback en leerproducten

In VAL kent de opleider een status toe aan de leerproducten die door de lerenden zelf als beste beoordeeld zijn en aan de feedback die op deze producten gegeven is, dit wordt valideren genoemd. De statussen die tijdens het valideren toegekend kunnen worden aan de feedback en aan leerproducten worden achtereenvolgens in Tabel 1 en Tabel 2 beschreven.

Tabel 1

Status van feedback in VAL

Status feedback (feedbackniveau)	Toelichting
Compliment	Uit de feedback blijkt overduidelijk dat de lerende het leerproduct positief waardeert.
Leesbewijs	Uit de feedback blijkt dat de lerende het leerproduct serieus heeft gelezen.
Begripsvorming	Uit de feedback blijkt dat de lerende een begripvolle relatie kan leggen tussen verschillende aspecten van het leerproduct.
Aanvulling	Uit de feedback blijkt dat de lerende een relevante aanvulling op het leerproduct heeft geleverd.
Verbetering	Uit de feedback blijkt dat de lerende met nieuwe informatie binnen dit kennisobject heeft aangegeven hoe en met welk resultaat het leerproduct wordt verbeterd.
Verrijking	Uit de feedback blijkt dat de lerende met nieuwe, relevante informatie buiten dit kennisobject heeft aangegeven hoe en met welk resultaat het leerproduct substantieel wordt verbeterd; of uit de feedback blijkt dat de lerende in staat is aan te geven met welke achterliggende theorie het leerproduct kan worden verbonden en hoe daardoor de kwaliteit van het leerproduct substantieel wordt verrijkt.

Tabel 2

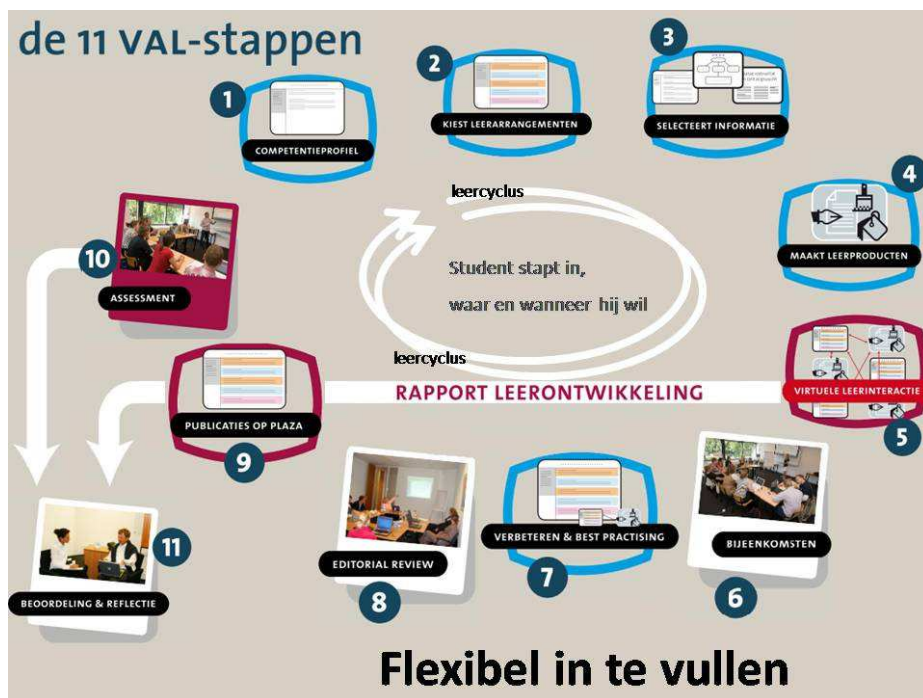
Status van leerproducten in VAL

Status leerproduct	Toelichting
Afgewezen	De kwaliteit van het leerproduct is dusdanig laag dat dit verder niet in de leercyclus aan de orde mag komen.
Herschrijven	Het leerproduct dient ingrijpend gewijzigd te worden en is niet geschikt als bewijsmateriaal voor het aantonen van de competentieontwikkeling van de student.
Aanscherpen	Het leerproduct kan, in een aangescherpte vorm, waarin de feedback van de opleider is verwerkt, worden gebruikt als bewijsmateriaal voor de competentieontwikkeling van de student.
Te publiceren	De kwaliteit van het leerproduct is voldoende om als bewijsmateriaal voor de competentieontwikkeling te worden gebruikt.
Gepubliceerd	Het leerproduct is gepubliceerd op een externe of interne website (Plaza).

Bron: Baeten, 2009

Bijlage 2: De VAL-cyclus

De leercyclus in VAL is het beste te omschrijven aan de hand van de 11 VAL-stappen (zie figuur 1). Lerenden kunnen hierbij zelf bepalen waar en wanneer ze instappen. De gehele cyclus (op de assessmentdag en het beoordelings- en reflectiegesprek na) wordt in een bepaalde onderwijsperiode meerdere malen doorlopen.



Figuur 1: de 11 VAL-stappen

Beschrijving van de 11 VAL-stappen:

1. De lerende bestudeert het competentieprofiel en kiest een competentie waaraan hij wil gaan werken.
2. De lerende kiest vervolgens een leerarrangement behorende bij de gekozen competentie.
3. De lerende selecteert de informatie die hij nodig heeft om zijn leerproduct te maken.
4. De lerende maakt een eerste versie van zijn leerproduct en plaatst dit in zijn portfolio.
5. Vervolgens vindt de virtuele leerinteractie plaats; lerenden geven elkaar feedback op de gemaakte producten, ze stellen en beantwoorden elkaars leervragen, waarderen de ontvangen feedback en beargumenteren stellingen.
6. Tijdens de bijeenkomsten wordt onder andere inhoudelijke verdieping van de leerstof gegeven, worden leervragen van de lerenden besproken of bepaalde vaardigheden geoefend.
7. Op basis van de verkregen feedback van medelerenden en informatie uit de bijeenkomsten verbetert de lerende zijn product en draagt zijn product voor bij als beste product (Best

Practising). Lerenden beoordelen elkaars producten aan de hand van een aantal criteria waardoor een rangorde ontstaat.

8. Tijdens een zogenaamde Editorial Review worden de producten door de opleider besproken die door lerenden als beste genomineerd zijn. De opleider valideert deze producten en ook de feedback die op deze producten gegeven is.
9. Leerproducten die de status 'te publiceren' hebben gekregen kunnen gepubliceerd worden op een plaza (interne of externe website).
10. Nadat bovenstaande stappen een aantal keren doorlopen zijn, vindt de assessmentdag plaats. De lerende toont tijdens deze dag zijn competentieontwikkeling aan door het verzamelde bewijsmateriaal te presenteren en aanvullende assessments uit te voeren. De beoordeling vindt plaats op basis van alle assessmentactiviteiten.
11. Tijdens het beoordelings- en reflectiegesprek licht de assessor zijn beoordeling per competentie aan de lerende toe. Ook wordt de voortgang van de lerende besproken.

Bron: Baeten, 2009

Bijlage 3: Revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) Pretest

Vragenlijst Leerbenadering

Deze vragenlijst bestaat uit een aantal vragen over jouw houding tegenover studeren en de manier waarop je gewoonlijk studeert.

Er bestaat geen beste manier van studeren. Het hangt af van wat er het beste bij jou past en welke opleiding (of onderdeel van de opleiding) je volgt. Het is belangrijk dat je elke vraag zo eerlijk mogelijk beantwoordt.

De vragenlijst begint met een aantal algemene vragen. Daarna zie je een aantal uitspraken staan. Geef bij elke uitspraak aan in hoeverre deze op jou van toepassing is. Je hebt keuze uit de volgende antwoordopties:

- a) Dit is zelden of nooit op mij van toepassing
- b) Dit is soms op mij van toepassing
- c) Dit is ongeveer de helft van de tijd op mij van toepassing
- d) Dit is vaak op mij van toepassing
- e) Dit is altijd of bijna altijd op mij van toepassing

Denk niet te lang na over elke vraag. Je eerste reactie is meestal de beste. Sla geen vragen over. Je antwoorden worden vertrouwelijk behandeld.

Bedankt voor je medewerking!

Vragenlijst Leerbenadering

Algemene gegevens

Naam:

Geslacht: ☐ Man ☐ Vrouw

Leeftijd:

Opleiding:

Vooropleiding:

Leerjaar: ☐ Eerste leerjaar ☐ Tweede leerjaar ☐ Derde leerjaar

In hoeverre zijn de onderstaande uitspraken op jou van toepassing?		a	b	c	d	e
		Zelden of nooit	Soms	Ongeveer de helft van de tijd	Vaak	Altijd of bijna altijd
1	Studeren geeft me een gevoel van voldoening.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ik vind dat ik voldoende tijd aan een onderwerp moet besteden, zodat ik mijn eigen conclusies kan trekken. Pas dan ben ik tevreden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Mijn doel is om met zo min mogelijk inspanning door de opleiding heen te komen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Ik bestudeer alleen de leerstof die in de les opgegeven wordt of in de studiehandleiding (reader) vermeld staat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Ik denk dat elk onderwerp wel interessant kan zijn als ik me er eenmaal in verdiep.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Ik vind de meeste nieuwe onderwerpen interessant en vaak besteed ik extra tijd om er meer over te weten te komen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Ik vind de opleiding niet erg interessant, dus ik doe er zo weinig mogelijk voor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Sommige dingen herhaal ik net zolang tot ik ze uit mijn hoofd ken, zelfs als ik het niet begrijp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Soms vind ik studeren net zo boeiend als een goede film of een spannend boek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Ik test mezelf op belangrijke onderwerpen, net zolang tot ik ze helemaal begrijp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In hoeverre zijn de onderstaande uitspraken op jou van toepassing?		a Zelden of nooit	b Soms	c Ongeveer de helft van de tijd	d Vaak	e Altijd of bijna altijd
11	De meeste assessments/tentamens kan ik halen door de belangrijkste dingen uit mijn hoofd te leren in plaats van ze proberen te begrijpen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Ik doe alleen wat moet vanuit de opleiding, ik vind het onnodig om iets extra's te doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Ik studeer hard, omdat ik de leerstof interessant vind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Ik besteed veel vrije tijd aan het verdiepen in interessante onderwerpen die tijdens de lessen aan bod zijn gekomen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Ik vind het niet nuttig om mezelf ergens in te verdiepen. Het werkt verwarrend en het is tijdverspilling als je de onderwerpen toch alleen maar oppervlakkig hoeft te kennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Ik vind dat docenten niet van studenten moeten verwachten dat ze heel veel tijd besteden aan het bestuderen van leerstof die toch niet getoetst wordt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Ik ga naar de meeste lessen toe met vragen in mijn hoofd waarop ik graag antwoorden wil hebben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Ik bekijk of lees de meeste bronnen die aangeraden worden tijdens de lessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Ik vind het niet zinvol om leerstof te bestuderen die waarschijnlijk toch niet aan bod komt tijdens het assessment/tentamen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Ik denk dat het leren van antwoorden op vragen die mogelijk gesteld worden, de beste manier is om een assessment/tentamen te halen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

Bijlage 4: Vragenlijst 'Percepties' opleiding Pedagogiek

Vragenlijst 'Percepties assessment' opleiding Pedagogiek

Introductie

Kortgeleden heb je een assessment gedaan. Dit vond plaats volgens de principes van Virtual Action Learning (VAL). Deze vragenlijst is bedoeld om jouw opvattingen over het assessment in VAL in kaart te brengen.

In het begin van de vragenlijst worden een aantal algemene vragen gesteld. Daarna volgen er 22 uitspraken. Geef per uitspraak aan in hoeverre je het daar mee eens bent. Dit doe je door één van de volgende antwoorden aan te kruisen:

- Geheel mee oneens
- Mee oneens
- Weet niet/geen mening
- Mee eens
- Geheel mee eens

Het is belangrijk dat je de vragenlijst zo eerlijk mogelijk invult. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Sla geen vragen over. Je antwoorden worden vertrouwelijk behandeld.

Bedankt voor je medewerking!

Vragenlijst 'Percepties assessment' opleiding Pedagogiek

Algemene gegevens

Naam:

Geslacht: ☐ Man ☐ Vrouw

Leeftijd:

Opleiding:

Vooropleiding:.....

Leerjaar: ☐ Eerste leerjaar ☐ Tweede leerjaar ☐ Derde leerjaar

Heb je zicht op de werkomgeving van een Pedagoog? ☐ Ja ☐ Nee

In hoeverre ben je het eens met de onderstaande uitspraken?		1 Geheel mee oneens	2 Mee oneens	3 Weet niet/ geen mening	4 Mee eens	5 Geheel mee eens
1	Ik heb heel weinig feedback op mijn leerproducten gekregen van medestudenten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	De assessor/beoordelaar leek meer geïnteresseerd in het toetsen van wat ik uit mijn hoofd geleerd had, dan wat ik begrepen had.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Het assessment bereidde me goed voor op mijn toekomstige beroep.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Bij het voorbereiden op het assessment heb ik nieuwe dingen geleerd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	De assessmenttaken waren niet erg uitdagend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Tijdens het assessment stelde de assessor/beoordelaar vooral vragen over feiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Je kon gemakkelijk te weten komen aan welke eisen je moest voldoen om het assessment te kunnen halen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Ik begreep niet alle feedback die ik heb gekregen op mijn leerproducten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	De omgeving waarin ik het assessment uit moest voeren, leek op de werkomgeving van een pedagoog.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	De taken die je tijdens het assessment uit moest voeren, leken op de taken van een pedagoog.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In hoeverre ben je het eens met de onderstaande uitspraken?		1	2	3	4	5
		Geheel mee oneens	Mee oneens	Weet niet/ geen mening	Mee eens	Geheel mee eens
11	Om het assessment te kunnen halen, had je alleen een goed geheugen nodig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	De docenten maakten direct aan het begin van de periode duidelijk wat er van de studenten verwacht werd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	De omgeving waarin ik het assessment uit moest voeren was realistisch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Tijdens het assessment werden dingen duidelijk voor me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	De taken die je tijdens het assessment uit moest voeren, maken een belangrijk onderdeel uit van het beroep van pedagoog.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Welke feedback ik ook kreeg op mijn leerproducten, het kwam te laat om er iets aan te hebben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Het assessment was gericht op mijn toekomstige beroep als pedagoog.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Door het assessment ben ik dingen beter gaan begrijpen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	De omgeving waarin ik het assessment uit moest voeren was nep.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Het was lastig om te weten te komen wat er van me verwacht werd tijdens het assessment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	De omgeving waarin ik het assessment uit moest voeren kwam overeen met de werkelijkheid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	De taken die je tijdens het assessment uit moest voeren, verschilden van de taken van een pedagoog.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

Bijlage 5: Vragenlijst 'Percepties' opleiding HRM

Vragenlijst 'Percepties assessment' opleiding HRM

Introductie

Kortgeleden heb je een assessment gedaan. Dit vond plaats volgens de principes van Virtual Action Learning (VAL). Deze vragenlijst is bedoeld om jouw opvattingen over het assessment in VAL in kaart te brengen.

In het begin van de vragenlijst worden een aantal algemene vragen gesteld. Daarna volgen er 22 uitspraken. Geef per uitspraak aan in hoeverre je het daar mee eens bent. Dit doe je door één van de volgende antwoorden aan te kruisen:

- Geheel mee oneens
- Mee oneens
- Weet niet/geen mening
- Mee eens
- Geheel mee eens

Het is belangrijk dat je de vragenlijst zo eerlijk mogelijk invult. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Sla geen vragen over. Je antwoorden worden vertrouwelijk behandeld.

Bedankt voor je medewerking!

Vragenlijst Percepties assessment

Algemene gegevens

Naam:

Geslacht: ☐ Man ☐ Vrouw

Leeftijd:

Opleiding:

Vooropleiding:.....

Leerjaar: ☐ Eerste leerjaar ☐ Tweede leerjaar ☐ Derde leerjaar

Heb je zicht op de werkomgeving van een HRM-professional? ☐ Ja ☐ Nee

In hoeverre ben je het eens met de onderstaande uitspraken?		1 Geheel mee oneens	2 Mee oneens	3 Weet niet/ geen mening	4 Mee eens	5 Geheel mee eens
1	Ik heb heel weinig feedback op mijn leerproducten gekregen van medestudenten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	De assessor/beoordelaar leek meer geïnteresseerd in het toetsen van wat ik uit mijn hoofd geleerd had, dan wat ik begrepen had.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Het assessment bereidde me goed voor op mijn toekomstige beroep.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Bij het voorbereiden op het assessment heb ik nieuwe dingen geleerd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	De assessmenttaken waren niet erg uitdagend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Tijdens het assessment stelde de assessor/beoordelaar vooral vragen over feiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Je kon gemakkelijk te weten komen aan welke eisen je moest voldoen om het assessment te kunnen halen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Ik begreep niet alle feedback die ik heb gekregen op mijn leerproducten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	De omgeving waarin ik het assessment uit moest voeren, leek op de werkomgeving van een HRM-professional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	De taken die je tijdens het assessment uit moest voeren, leken op de taken van een HRM-professional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In hoeverre ben je het eens met de onderstaande uitspraken?		1	2	3	4	5
		Geheel mee oneens	Mee oneens	Weet niet/ geen mening	Mee eens	Geheel mee eens
11	Om het assessment te kunnen halen, had je alleen een goed geheugen nodig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	De docenten maakten direct aan het begin van de periode duidelijk wat er van de studenten verwacht werd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	De omgeving waarin ik het assessment uit moest voeren was realistisch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Tijdens het assessment werden dingen duidelijk voor me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	De taken die je tijdens het assessment uit moest voeren, maken een belangrijk onderdeel uit van het beroep van een HRM-professional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Welke feedback ik ook kreeg op mijn leerproducten, het kwam te laat om er iets aan te hebben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Het assessment was gericht op mijn toekomstige beroep als HRM-professional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Door het assessment ben ik dingen beter gaan begrijpen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	De omgeving waarin ik het assessment uit moest voeren was nep.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Het was lastig om te weten te komen wat er van me verwacht werd tijdens het assessment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	De omgeving waarin ik het assessment uit moest voeren kwam overeen met de werkelijkheid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	De taken die je tijdens het assessment uit moest voeren, verschilden van de taken van een HRM-professional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

Bijlage 6: Vragenlijst focusgroep

Vragenlijst focusgroep

Introductie

Welkom bij deze bijeenkomst. Bedankt dat jullie mee willen werken aan het onderzoek. Ik zal mezelf eerst even kort voorstellen en vervolgens iets vertellen over het doel en de opzet van deze bijeenkomst. Mijn naam is Wietke Boulogne en studeer Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit. In dat kader ben ik bezig met mijn afstudeeronderzoek. Dat onderzoek heeft betrekking op het assessment in Virtual Action Learning (VAL). Jullie hebben dit assessment net achter de rug. In deze bijeenkomst wil ik het over jullie ervaringen hebben met dit assessment en jullie opvattingen daarover.

Eerder hebben jullie al een vragenlijst ingevuld over het assessment in VAL. Deze bijeenkomst is bedoeld om meer/dieper inzicht te krijgen in jullie meningen en opvattingen over het assessment en jullie argumenten daarvoor.

Jullie zijn vrij om daarover met elkaar in discussie te gaan. Iedereen mag zeggen wat hij/zij wil. Jullie hoeven het niet met elkaar eens te worden. De bijeenkomst zal ongeveer anderhalf uur in beslag nemen. Graag zou ik het gesprek willen opnemen. De gesprekken worden vertrouwelijk verwerkt.

Geven jullie toestemming voor het opnemen van deze bijeenkomst?

Zouden jullie jezelf kort willen voorstellen in een voorstelronde?

Vragen

1. Algemeen

- Hoe hebben jullie het assessment in VAL ervaren?

2. Duidelijkheid van het assessment

- Was het duidelijk wat er van je verwacht werd tijdens het assessment?
 - Zo, ja hoe ben je daarvan op de hoogte gebracht? Ben je er op tijd van op de hoogte gebracht?
 - Zo, nee wat was er niet duidelijk en waarom was het niet duidelijk?
- Was het duidelijk waarop je beoordeeld werd? Wist je op welke criteria je beoordeeld werd of aan welke eisen je moest voldoen om het assessment te halen?
 - Waarom was dit wel of niet duidelijk?
 - Wat was er eventueel niet duidelijk?
- Hebben jullie nog andere opmerkingen over de duidelijkheid van het assessment die je graag kwijt wilt?

3. Geschiktheid van het assessment

- Vonden jullie dat het assessment meer gericht was op het beoordelen van jullie begrip van de leerstof of meer op het beoordelen van jullie feitenkennis?
 - Waarom?
 - Wat is je mening daarover? Vind je dat het assessment toetst wat je tijdens de afgelopen periode gedaan/geleerd hebt?
- Vind je de manier waarop het assessment plaatsvond een geschikte manier om jullie competenties te beoordelen?
 - Waarom wel of niet?

4. Leren van het assessment

- Vind je dat je tijdens het voorbereiden op het assessment nieuwe dingen geleerd hebt?
 - Zo ja, waarom vind je dat en wat heb je dan geleerd?
 - Zo nee, waarom niet?
- Heb je het gevoel dat je nieuwe dingen geleerd hebt van het uitvoeren van het assessment?
 - Zo ja, wat heb je ervan geleerd? Zo nee, waarom niet?
- Vond je het assessment uitdagend?
 - Waarom wel of niet?
- Vond je het assessment motiverend?
 - Waarom wel of niet?

5. Kwantiteit en kwaliteit van de feedback

- Hoe heb je het geven van feedback op elkaars producten ervaren?
- Heb je zelf ook geleerd van de feedback die je op de producten van medestudenten gegeven hebt?
 - Waarom wel of niet?
- Vond je dat je voldoende feedback kreeg?
 - Waarom wel of niet?
- Vond je de feedback die je zelf kreeg bruikbaar? Had je iets aan de feedback die je kreeg?
 - Waarom wel of niet?

6. Authenticiteit van de assessmenttaak

- Vond je de taken die je tijdens het assessment uit moest voeren leken op de taken die je later ook in je beroep uit moet voeren?
 - Waarom wel of niet?

- Vind je het belangrijk dat de assessmenttaken lijken op de taken die je later in je beroep uit moet voeren? Met andere woorden vind je het belangrijk dat het assessment realistisch is?
 - Waarom wel of niet?
- Heb je het gevoel dat het assessment je goed voorbereidde op je toekomstige beroep?
 - Waarom wel of niet?

7. Authenticiteit van de fysieke context

- Wat vond je van de omgeving waarin je het assessment uit moest voeren?
- Vond je dat de omgeving waarin je het assessment uit moest voeren leek op de omgeving waar je later in komt te werken?
 - Waarom wel of niet?
- Vind je het belangrijk dat de omgeving waarin je het assessment uit moet voeren realistisch is?
 - Waarom wel of niet?

8. Afsluitende vragen:

- Wat vinden jullie de belangrijkste positieve aspecten aan het assessment in VAL?
- Welke aspecten van het assessment vind je voor verbetering vatbaar?
 - Welke concrete verbeteradviezen m.b.t. het assessment in VAL zou je op basis daarvan willen geven?

Bedankt voor jullie medewerking!

Bijlage 7: Gestructureerd interview ‘Assessment in VAL’

Interview ‘Assessment in VAL’

Introductie

Bedankt voor uw bereidheid om deel te nemen aan dit interview. Het doel van het interview is het in kaart brengen van de wijze waarop de opleiding het assessment in VAL vormgeeft. Het interview bestaat uit een aantal beweringen. Per bewering kunt u aangeven in hoeverre deze van toepassing is op de manier waarop het assessment in VAL binnen uw opleiding uitgevoerd wordt. Daarnaast heeft u de mogelijkheid om toelichting te geven op elk gegeven antwoord. De informatie uit het interview wordt vertrouwelijk behandeld en alleen voor dit onderzoek gebruikt.

Algemene informatie

Naam geïnterviewde:

Functie:

Naam school en opleiding:

Leerjaar/leerjaren waarin het VAL assessment uitgevoerd wordt:

Vragen

Geef van elke bewering aan in hoeverre deze van toepassing is op de manier waarop het assessment in VAL binnen de opleiding uitgevoerd wordt.

1. Studenten mogen gevalideerde feedback inbrengen als bewijsmateriaal voor het aantonen van hun competentieontwikkeling.

- a) Niet van toepassing
- b) Gedeeltelijk van toepassing
- c) Geheel van toepassing

Toelichting/opmerkingen:

.....
.....

2. Studenten mogen gevalideerde leerproducten inbrengen als bewijsmateriaal voor het aantonen van hun competentieontwikkeling.

- a) Niet van toepassing
- b) Gedeeltelijk van toepassing
- c) Geheel van toepassing

Toelichting/opmerkingen:

.....

.....

3. Studenten mogen antwoorden op leervragen inbrengen als bewijsmateriaal voor het aantonen van hun competentieontwikkeling.

- a) Niet van toepassing
- b) Gedeeltelijk van toepassing
- c) Geheel van toepassing

Toelichting/opmerkingen:

.....

.....

4. Studenten mogen argumenten op stellingen inbrengen als bewijsmateriaal voor het aantonen van hun competentieontwikkeling.

- a) Niet van toepassing
- b) Gedeeltelijk van toepassing
- c) Geheel van toepassing

Toelichting/opmerkingen:

.....

.....

5. Tijdens de assessmentdag presenteren de studenten hun verzamelde bewijsmateriaal.

- a) Niet van toepassing
- b) Gedeeltelijk van toepassing
- c) Geheel van toepassing

Toelichting/opmerkingen:

.....

.....

6. Tijdens de assessmentdag geven studenten van zichzelf aan in hoeverre (of op welk toepassingsniveau) ze de beoogde competenties hebben aangetoond (self-assessment).

- a) Niet van toepassing
- b) Gedeeltelijk van toepassing
- c) Geheel van toepassing

Toelichting/opmerkingen:

.....

.....

7. Tijdens de assessmentdag geven studenten aan in hoeverre (of op welk toepassingsniveau) ze van mening zijn dat hun medestudenten de beoogde competenties hebben aangetoond (peer-assessment).

- a) Niet van toepassing
- b) Gedeeltelijk van toepassing
- c) Geheel van toepassing

Toelichting/opmerkingen:

.....

.....

8. Tijdens de assessmentdag wordt de competentieontwikkeling van de lerenden niet alleen beoordeeld aan de hand van het (gepresenteerde en beargumenteerde) bewijsmateriaal maar ook (deels) door middel van aanvullende assessmentonderdelen (zoals een casus, forum of rollenspel).

- a) Niet van toepassing
- b) Gedeeltelijk van toepassing
- c) Geheel van toepassing

Toelichting/opmerkingen:

.....

.....

9. Er wordt gebruik gemaakt van Rapport Leerontwikkeling uit de VLC om tot een beoordeling te komen.

- a) Niet van toepassing
- b) Gedeeltelijk van toepassing
- c) Geheel van toepassing

Toelichting/opmerkingen:

.....

.....

10. Na de assessmentdag vinden de individuele beoordelings- en reflectiegesprekken plaats tussen de student en assessor.

- a) Niet van toepassing
- b) Gedeeltelijk van toepassing
- c) Geheel van toepassing

Toelichting/opmerkingen:

.....

.....

Indien het antwoord op item 10 ‘niet van toepassing’ is, wordt het interview afgerond. Indien het antwoord op item 10 echter ‘gedeeltelijk of geheel van toepassing’ is, wordt doorgedaan naar item 11 en 12.

11. Tijdens het beoordelings- en reflectiegesprek wordt de beoordeling aan de studenten bekend gemaakt.

- a) Niet van toepassing
- b) Gedeeltelijk van toepassing
- c) Geheel van toepassing

Toelichting/opmerkingen:

.....

.....

12. Tijdens het beoordelings- en reflectiegesprek reflecteren studenten op hun leerresultaten en leergedrag.

- a) Niet van toepassing
- b) Gedeeltelijk van toepassing
- c) Geheel van toepassing

Toelichting/opmerkingen:

.....

.....

Hartelijk bedankt voor uw medewerking!